

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مجموعه مقالات
همایش ملی نقد مبانی تعلیم و تربیت غربی
(شهریور ۱۴۰۰)

(مدیریت امور پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان کردستان)



۹۹۲۱۰-۲۳۴۰۷



سرشناسه: همایش ملی نقد مبانی تعلیم و تربیت غربی (۱۴۰۰: سنندج)
عنوان و نام پدیدآور: مجموعه مقالات همایش ملی نقد مبانی تعلیم و تربیت غربی (شهریور ۱۴۰۰)/مدیریت امور
پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان کردستان؛ تحت نظر یحیی معروفی ... [و دیگران].

مشخصات نشر: سنندج: مهرآژه، ۱۴۰۰.

مشخصات ظاهری: ۳۱۲ ص. : ۲۱ × ۱۴/۵ س.م.

شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۹۴۳۵۱-۳-۷

وضعیت فهرست نویسی: فیبا

یادداشت: تحت نظر یحیی معروفی، سلیمان آوری، مظهر بابایی ...

یادداشت: کتابنامه.

موضوع: آموزش و پرورش -- فلسفه -- کنگره‌ها

Education -- Philosophy -- Congresses

آموزش و پرورش -- فلسفه -- مقاله‌ها و خطابه‌ها

Education -- Philosophy -- Addresses, essays, lectures

اسلام و آموزش و پرورش -- فلسفه -- کنگره‌ها

Islamic education -- Philosophy -- Congresses

اسلام و آموزش و پرورش -- فلسفه -- مقاله‌ها و خطابه‌ها

Islamic education -- Philosophy -- *Addresses, essays, lectures

شناسه افزوده: معروفی، یحیی، ۱۳۴۱-

شناسه افزوده: دانشگاه فرهنگیان استان کردستان. مدیریت امور پردیس‌ها

رده بندی کنگره: LB ۱۴/۷

رده بندی دیویی: ۱/۳۷۰

شماره کتابشناسی ملی: ۸۷۴۴۹۲۴

مجموعه مقالات همایش ملی
نقد مبانی تعلیم و تربیت غربی
(شهریور ۱۴۰۰)

(مدیریت امور پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان کردستان)

به کوشش:

دکتر یحیی معروفی (دانشیار دانشگاه کردستان)

دکتر مظهر بابایی (استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان)

دکتر سلیمان آوری (کارشناس مسئول استانی دانشگاه فرهنگیان)

استان کردستان)





انتشارات مهروازه

مجموعه مقالات

همایش ملی نقد مبانی تعلیم و تربیت غربی (شهریور ۱۴۰۰)

به کوشش: دکتر یحیی معروفی، دکتر مظهر بابایی، دکتر سلیمان آوری

ویراستار: دکتر مظهر بابایی

طرح جلد: مهران محمدی

صفحه‌آرا: امید مقدس

چاپ: مهارت

صحافی: مؤمن

چاپ نخست: ۱۴۰۰

شمارگان: ۳۰۰ نسخه

شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۹۴۳۵۱-۳-۷

بها: ۷۵ هزار تومان

این اثر تحت حمایت قانون مؤلفان و مصنفان قرار دارد. هرگونه کپی برداری از کتاب به هر شکل بدون اجازه کتبی ناشر پیگرد قانونی دارد. کلیه حقوق کتاب متعلق به ناشر است.

سندج، خیابان شهدای جنوبی، پاساژ آبیدر، انتشارات مهروازه

Email: negah1354@gmail.com

شماره تماس: ۰۹۱۹۸۱۲۲۸۴۰

فهرست مطالب

- سخن ریاست همایش ۷
- سخن دبیر علمی همایش ۱۰
- ریاست، دبیر علمی و اعضای کمیته علمی همایش ۱۳
- بخش اول: مقالات ارایه شده به صورت شفاهی** ۱۵
- تحلیل نقادانه‌ی مبانی دینی کتاب «دریای ایمان» دان کیوپیت ۱۷
- تبارشناسی سوژه مطلوب فلسفه غرب و اشاعه آن به سایر نقاط جهان ۴۵
- تأملی بر انتقادات وارد بر مکتب لیبرالیسم آموزشی ۷۱
- نقد مبانی فلسفی مکتب طبیعت‌گرایی با مبانی فلسفی تربیت اسلامی ۸۱
- رهیافت روانکاوانه به مثابه رهیافتی مغفول در تعلیم و تربیت ۱۰۶
- نقدی بر مفروضه‌های پوزیتیویستی نظام ارزشیابی تحصیلی ۱۲۳
- نقد رویکرد فمینیستی نادینگز به تربیت اخلاقی بر اساس آرای فارابی ۱۴۱
- بخش دوم: چکیده‌های تفصیلی مقالات ارایه شده به صورت پوستر** ... ۱۷۹
- بررسی و نقد جایگاه رویکرد رفتارگرایی بر نظام تربیت رسمی و عمومی ۱۸۱
- بررسی تطبیقی سند تحول بنیادین با سند توسعه پایدار ۲۰۳۰ ۱۸۷
- بررسی مبانی روانشناسی وجدان در تعلیم و تربیت غربی ۱۹۵
- بررسی تطبیقی فطرت انسانی از منظر اندیشمندان اسلام و غرب ۲۰۷
- تبیین ریشه‌های پوزیتیویسم و نقد آن از منظر نظریه‌ی انتقادی ۲۲۱
- تحلیل نقادانه‌ی هدف شماره ۴ در سند ۲۰۳۰ از منظر ۲۳۱
- جهانی شدن سرمایه: در نسبت سیطره نولیبرالیسم و کالایی‌سازی ۲۴۳

- چالش‌های تربیت دینی عصر حاضر در غرب..... ۲۵۱
- مبانی انسان‌شناسی هرمنوتیک هایدگر و نقد آن از نظر علامه طباطبائی... ۲۶۳
- مقایسه آراء تربیتی جان دیویی و امام محمد غزالی ۲۷۱
- نقد مبانی بوروکراتیک نظام‌های آموزشی غرب و ظهور رویکرد..... ۲۷۷
- نقد و بررسی فلسفه تعلیم و تربیت مکتب پراگماتیسم طبق نظریات دیوئی. ۲۸۷
- نقد و بررسی مبانی فلسفی و تربیتی ژان ژاک روسو..... ۲۹۷
- نقدی بر مفهوم انسان اصیل اگزیستانسی با رویکرد تربیتی ۳۰۵

سخن ریاست همایش

به نام خداوند جان و خرد

خداوند بزرگ را شاکریم که ما را یاری داد به همکاری و همراهی جمع بزرگی از صاحب نظران، استادان، پژوهشگران و حمایت و همت دانشگاه‌ها و مراکز علمی کشور و استان شاهد برگزاری این رخداد علمی و همایش ملی ارزشمند باشیم. چنانچه استحضار دارید همایش تقد مبنای تعلیم و تربیت غربی، یکی از محورهای همایش ملی «تعلیم و تربیت در گام دوم انقلاب با تاکید بر تربیت انقلابی در منظومه فکری حضرت امام خمینی (ره) و مقام معظم رهبری (مد ظله العالی)» است که مسئولیت برگزاری آن به دانشگاه فرهنگیان استان کردستان واگذار شده است. این همایش، دارای مجوز ISC به شماره ۹۹۲۱۰-۲۳۴۰۷ بوده و مراحل اعلام عمومی آن از آبان ۱۳۹۹ آغاز شده و علی رغم محدودیت‌های حادث شده در اثر پاندمی کوید ۱۹، به دو صورت مجازی و حضوری، تقدیم محضر علاقمندان می شود.

مرحوم دکتر غلامحسین شکوهی استاد برجسته حوزه تعلیم و تربیت، از «کانت» فیلسوف مشهور آلمانی نقل می کند: در بین ابداعات بشر دو هنر از مابقی امور دشوارتر و در عین حال مهم تر هستند؛ یکی تعلیم و تربیت و دیگری حکمرانی است. به عقیده کانت، بشر تنها با تعلیم

و تربیت، انسان تواند شد. آدمی جز آنچه تربیت از او می‌سازد، نیست. به باور بسیاری اهمیت و جایگاه تعلیم و تربیت نیز حتی با حکمرانی قابل مقایسه نیست، زیرا حکمرانان نیز خود تربیت یافتگان نظام تعلیم و تربیت هستند و چنانچه نظام تعلیم و تربیت به درستی بتواند رسالت و وظیفه خود را انجام دهد می‌تواند حکمرانان قابل، عاقل و مفیدی برای جامعه خدمت به جامعه تربیت کند.

منظور از مبانی پایه، اساس، بنیان و شالوده یک چیز است. در اصطلاح، منظور از مبانی، مجموعه‌ی اصول موضوعه و متعارفه، قواعد تعریف و استدلال‌هایی است که بر اساس آن‌ها علم حاصل می‌شود. به عبارتی علم که همان کسب آگاهی از مجهول است، مشروط به رعایت این اصول و قواعد است. منظور از مبانی تعلیم و تربیت عوامل و نیروهای است که در فرایند تعیین اهداف، اصول، انتخاب محتوا و روش تعلیم و تربیت تاثیر گذار هستند. مبانی تعلیم و تربیت چندگانه‌اند. از جمله آن‌ها می‌توان از مبانی فلسفی، روانشناختی، جامعه‌شناختی، فرهنگی و سیاسی نام برد که به طور طبیعی همه‌ی نظام‌های آموزشی به نوعی مبتنی بر این مبانی ایجاد می‌شوند. تعلیم و تربیت مدرن در اغلب جوامع و از جمله جامعه ما متأثر از تعلیم و تربیت غربی و به تبع آن مبانی غربی تربیت است. یکی از رسالت‌های اصلی صاحب‌نظران و پژوهشگران کنکاش، نقد و تحلیل این مبانی است که عمدتاً یا از غرب اقتباس شده‌اند و یا به گونه‌ای مورد تقلید قرار گرفته است. البته مقصود از نقد، نقد عالمانه و مستدل و آشکار کردن قوت‌ها و ضعف‌ها و تشخیص و تمیز سره از ناسره است. به هیچ وجه منظور از نقد عیب‌جویی، تخطئه نقاط مثبت و نادیده‌انگاری واقعیت‌های مسلم علمی نیست. امیدوارم این همایش بتواند به اهداف

مهمی که در محورهای مختلف برای آن پیش بینی شده است، دست پیدا کند.

بر خود لازم می‌دانم به نمایندگی از اعضای هیات علمی، دانشجویان و کارکنان دانشگاه فرهنگیان کردستان، محضر تمامی عزیزانی که به صورت حضوری یا مجازی در این همایش شرکت کرده‌اند، خیرمقدم عرض کنم. مراتب تقدیر و تشکر خود را از تمامی کسانی که قدمی یا قلمی در راستای برگزاری مطلوب همایش برداشته‌اند، اعلام می‌دارم. امروز افتخار داریم علاوه بر پژوهشگرانی که به ارائه مقاله خودشان خواهند پرداخت از فرمایشات دو سخنران ویژه آقایان دکتر خنیفر ریاست محترم دانشگاه فرهنگیان کشور و جناب آقای پرفسور رحمت الله مرزوقی، استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه شیراز، که خود از صاحب‌نظران شناخته شده این حوزه هستند، بهره خواهیم برد، از همه‌ی این عزیزان و تمامی همکاران محترمی که در راستای تمهید و تدارک برگزاری همایش متحمل زحمات زیادی شدند، از جمله دبیر علمی همایش جناب آقای دکتر مظهر بابایی و دبیر اجرایی همایش جناب آقای دکتر سلیمان آوری و سایر عزیزان دست‌اندرکار، کمال تشکر و قدردانی خود را اعلام می‌دارم.

دکتر یحیی معروفی

رئیس همایش

سخن دبیر علمی همایش

به نام خداوند جان و خرد

در نظام‌های آموزشی دنیا، انگاره‌ی « آموزش تفکر در سطوح عالی‌تر» از یک سو و استفاده از مطالب درسی به عنوان « ابزاری برای تفکر»، از سوی دیگر، سبب شده تا تفکر نقّادانه به عنوان یک مفهوم بنیادین و یک آرمان آموزشی، مطرح شود. انجام پژوهش به منظور فهم این که تفکر نقّادانه به عنوان آرمانی آموزشی تا چه میزان واقعیت آموزشی پیدا کرده، از اهمیت به‌سزایی برخوردار است.

از همین روست که تفکر انتقادی در کنار شیوه‌های تفکر خلاق، پیش نیاز سایر مهارت‌های زندگی از جمله حل مساله، تصمیم‌گیری، ارتباط موثر و روابط سازنده را تشکیل می‌دهد. فردی که توانایی تفکر انتقادی را نداشته باشد، نمی‌تواند راه حل‌های متعدد برای مسایل را ارزیابی و بهترین شیوه را انتخاب کند. لذا با ناکامی‌ها و چالش‌های متعدد روبه‌رو خواهد شد. تفکر انتقادی فرد را قادر می‌سازد تا ایده‌ها و راه‌حل‌های موجود را ارزیابی کرده و بهترین آن‌ها را انتخاب کند.

البته برخلاف آنچه که در گذشته تصور می‌شد که مهارت‌های تفکر فقط یک استعداد خاص است که تنها بعضی از افراد دارای این استعداد و عده‌ای فاقد آن می‌باشند؛ استعدادی که ارثی و خدادادی است، امروزه،

این نظریه رد شده است و عقیده بر آن است که این مهارت‌ها قابل آموزش و یادگیری هستند و ضرورت دارد که در امر تربیت، فرصت‌هایی فراهم شود تا افراد بتوانند از سنین پایین این مهارت‌ها را آموخته و در اثر تمرین و ممارست بر آن‌ها مسلط و ماهر شوند. هم‌چنین بررسی‌ها حاکی از آن است که تفکر انتقادی، در کنار شیوه تفکر خلاق، پیش‌نیاز سایر مهارت‌های زندگی از جمله حل مساله، تصمیم‌گیری، ارتباط موثر و روابط سازنده را تشکیل می‌دهد. فردی که توانایی تفکر انتقادی را نداشته باشد نمی‌تواند راه حل‌های متعدد برای مسایل را ارزیابی و بهترین شیوه را انتخاب کند و لذا باشکست‌های متعدد روبه‌رو خواهد شد.

از همین روست که تفکر انتقادی به منزله یک مهارت اساسی برای تربیت اجتماعی و تربیت خردورزانه‌ی فرد در یک جامعه، و به ویژه جامعه‌ی اسلامی ما، شناخته شده است. در گسترده‌ی جهان بینی اسلامی، اندیشه، عنصر اساسی زندگی فردی و اجتماعی است، هم‌چنین تعقل همراه با تدبیر، صبر و مطالعه، تقوای حضور، پرسش‌گری، موقعیت‌سنجی، بصیرت و روشن بینی، پرهیز از تعصب از ویژگی‌های تفکر و تفکر انتقادی می‌باشد. تزکیه، تعلیم حکمت، مذاکره و روش‌الگویی، همواره از مهم‌ترین روش‌های تربیتی مبتنی بر پرورش تفکر انتقادی می‌باشند. گسترش فرهنگ پژوهشگری، چاره‌جویی و کوشش برای کشف حقیقت، کاوشگری و دانش پژوهی، تشویق به تحصیل همیشگی دانش، عدالت‌ورزی، احترام به آرا و اندیشه‌های دیگران به عنوان برآورد ذهنی باز و رشد یافته و تربیت اخلاقی از مهم‌ترین پیامدهای تربیتی تفکر انتقادی از دیدگاه اسلام می‌باشد.

برچنین زمینه‌هایی، همایش «نقد مبانی تعلیم و تربیت غربی»، که در

دانشگاه فرهنگیان استان کردستان در شهریور ماه ۱۴۰۰ برگزار شد، شاید پاسخی برای درک چنین نیازهایی در نظام آموزشی ماست. همایشی که دارای اهدافی خاص بود. از جمله:

- آشناسازی دانشجو- معلمان با اهمیت، انواع و شیوه‌ها و مراحل نقد و تفکر انتقادی.

- تحلیل و تبیین زوایای پیدا و پنهان و گستره‌ی ساحت‌های نقد و نقادی در حوزه علوم تربیتی.

- ریشه‌یابی مبانی، اصول و روش‌های تربیت غربی.

- ایجاد تعامل و ارتباط بین اساتید متخصص در حوزه نقد و نقادی مبانی تفکر غرب.

- تحلیل و تفکیک مبانی متفاوت فلسفی، علمی و مکاتب تفکر غربی با نگاه تخصصی.

- ترویج فرهنگ نقد منطقی، گفتمان نقادانه و اخلاق محور در پذیرش و یا عدم پذیرش مبانی یک تفکر.

- استفاده کیفی از دستاوردهای اندیشمندان در حوزه نقد مبانی تفکر غربی، در بهبود آموزش.

- ترویج گفتمان نقد و نقادی به منظور آشنایی بیشتر دانشجو معلمان به عنوان معلمان آینده با آموزه‌ها و الگوهای نقد بویژه در حوزه مبانی تربیت.

در این راه بسیاری از همکاران و دوستان و اساتید و دانشجویان ما را یاری کردند که از همه‌ی آن‌ها، نهایت تشکر را دارم.

مظهر بابایی

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان

دبیر علمی همایش

ریاست، دبیر علمی و اعضای کمیته علمی همایش

ریاست همایش: دکتر یحیی معروفی (دانشیار دانشگاه کردستان و مدیر استانی دانشگاه فرهنگیان استان کردستان)

دبیر علمی همایش: دکتر مظهر بابایی (استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان استان کردستان).

اعضای کمیته علمی:

دکتر حسین خنیفر استاد (دانشگاه تهران).

دکتر علی باقر طاهری نیا استاد (دانشگاه تهران).

دکتر امیر عباس علیزمانی استاد (دانشگاه تهران).

دکتر نعمت الله عزیزی استاد (دانشگاه کردستان).

دکتر سعید ضرغامی دانشیار (دانشگاه خوارزمی تهران).

دکتر یحیی قانلی دانشیار (دانشگاه خوارزمی تهران).

دکتر احمد سلحشوری دانشیار (دانشگاه علامه طباطبایی).

دکتر بهبود یاریقلی دانشیار (دانشگاه شهید مدنی آذربایجان).

دکتر ناصر شیربیگی استاد (دانشگاه کردستان).

دکتر کیوان بلند همتان دانشیار (دانشگاه کردستان).

دکتر یحیی معروفی دانشیار (دانشگاه کردستان).

دکتر مظهر بابایی استادیار (دانشگاه فرهنگیان).

دکتر ولی احمد کرم‌ماج استادیار (دانشگاه فرهنگیان).

دبیر و اعضای کمیته اجرایی همایش

دبیر کمیته اجرایی: دکتر سلیمان آوری (کارشناس مسئول استانی دانشگاه فرهنگیان استان کردستان).

کارشناس مسئول هوشمندسازی دانشگاه فرهنگیان استان کردستان: مهندس عابد مقصودی

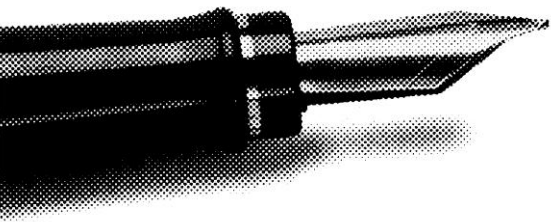
کارشناس مسئول روابط عمومی دانشگاه فرهنگیان استان کردستان:

آقای پرویز کریمی و آقای مهران محمدی

حامیان همایش

- دانشگاه کردستان.
- استانداری استان کردستان.
- اداره کل آموزش و پرورش استان کردستان.
- دانشگاه آزاد اسلامی استان کردستان.
- دانشگاه پیام نور استان کردستان.
- دانشگاه مذاهب اسلامی شعبه سنندج.
- اداره کل فرهنگ و ارشاد اسلامی استان کردستان.

بخش اول: مقالات ارائه شده به صورت شماره



تحلیل نقادانه‌ی مبانی دینی کتاب «دریای ایمان» دان کیویت از منظر فلسفی

مظهربابایی^۱، مهدی حسین پناهی^۲

چکیده:

هدف پژوهش حاضر، نقادی و بررسی مبانی دینی کتاب دریای ایمان، اثر دان کیویت، ترجمه حسن کامشاد می‌باشد. برای دست‌یابی به این هدف، از روش پژوهش‌های توصیفی-تحلیلی و آسنادی - کتابخانه‌ای بهره برده شد. در یک تقسیم بندی کلان، دو گونه فلسفه‌ی دین داریم: فلسفه‌ی دین واقع‌گرا و فلسفه‌ی دین ناواقع‌گرا. کیویت، معتقد است دوران شکوفایی واقع‌گرایی افلاطونی سپری شده است و ایمان دینی باید مدرنیزه شود. او معتقد است هیچ واقعیت الهیاتی عینی و ثابت و معقولی در بیرون وجود ندارد تا به مدد آن بتوانیم نظریه‌هایمان را بیازماییم. این کتاب دارای یک پیشگفتار، ۸ فصل و نتیجه‌گیری و در مجموع ۱۹۲ صفحه است. برای نقادی مبانی دینی کتاب، در چند گام عمل شد: ابتدا کل کتاب مورد مطالعه دقیق قرار گرفت و خلاصه نویسی شد. در گام دوم، مبانی دینی هر فصل جداگانه استخراج شد. در گام سوم، مبانی اصلی هر فصل، مورد نقادی منطقی و فلسفی دقیق قرار گرفت. در مجموع، ۳۵ نقد بر این مبانی وارد شده است.

کلمات کلیدی: تحلیل، نقد، مبانی دینی، دریای ایمان، منظر فلسفی.

۱. مقدمه

طی دو قرن اخیر، نگرش واقع‌گرایانه به دین، که مدّت‌ها تنها نحوه نگرش به دین شمرده می‌شد، تحت الشعاع شماری از اندیشه‌های نوظهور قرار گرفته است که می‌توان از میان آن‌ها، به واقع‌گرایی انتقادی^۱ و ناواقع‌گرایی دینی^۲ اشاره داشت. به عنوان مثال، جان‌هیک^۳ درصدد تشریح این شیوه‌های تفکر نوین به دین و رابطه میان آن‌ها است. وی روشن ساخت که روایت‌های ناواقع‌گرایانه دینی معاصر، متشکل از تفسیرهایی دینی هستند نه تفسیرهای ضدّ دینی (هیک، ۱۳۹۰: ۲۵).

دان کیوپیت^۴ متأله انگلیسی، معتقد است که دوران شکوفایی واقع‌گرایی افلاطونی سپری شده است و ایمان دینی باید مدرنیزه شود. او معتقد است هیچ واقعیت الهیاتی عینی و ثابت و معقولی در بیرون وجود ندارد تا به مدد آن بتوانیم نظریه‌هایمان را بیازماییم. در گذشته‌ی نه چندان دور، خاصّتا

قبل از رنسانس و دوره نوزایی به این طرف، فراگیری و یافتن اعتقاد و کسب ایمان به تلاش و مجاهدت بیشتری نیازمند بود. کسانی همچون دان کیوپیت که یک کشیش و روحانی^۵ کاتولیک مذهب^۶ مخالف شاخه ارتودکس مسیحی^۷ است، شکّیاتی در ایمان مسیحی‌های زمان خود ایجاد کرد (کیوپیت، ۱۳۸۵: ۱۰).

کتاب دریای ایمان^۸، نوشته دان کیوپیت، در سال ۱۹۸۴ نوشته شد.

-
1. Critical realism.
 2. religious unrealism
 3. John Hick.
 4. Don Cupitt.
 5. Priest and clergyman.
 6. Catholic religion.
 7. Christian Orthodox.
 8. The sea of faith.

حاوی پیشگفتار، ۸ فصل و نتیجه‌گیری می‌باشد. این کتاب در سال ۱۳۷۶ توسط حسن کامشاد به فارسی ترجمه و توسط طرح نو، روانه‌ی بازار شد. مؤلف کتاب دریای ایمان، دان کیویت، در پیشگفتار همین کتاب، هدف از نگارش این کتاب را «درک و فهم اوج آشفستگی دینی» ای این عصر جدید می‌داند که در آن، «اصیل و مهم‌ترین باورهای دینی مردم مسیحی، فلسفه زندگی آنان و آگاهی مذهبی‌شان، چه مذهب ارتدوکس و یا کاتولیک، دچار شک و تردید عمیقی گشته است.» کیویت اقرار می‌کند که ما در چنین دورانی به سر می‌بریم (همان، ۱۱). بنظرم، کیویت می‌خواهد در کتاب دریای ایمان، جریان‌گرایی به دنیا، سلطه‌ی علم جدید، تأثیر نقد دینی و حتی تاریخی، گرایش به اومانیزم^۱ و جهان‌بینی انسان‌مداری، چالش و برخورد ادیان با یک‌دیگر، و حتی تحولات حوزه‌ی اروپا از قرون هفدهم تا اوایل قرن بیستم را به سوی نوزایی بررسی کند و چگونگی این تغییر و گذر را برای خواننده آشکار سازد و یافته‌های خود را در معرض قضاوت قرار دهد (البته، بنظرم، خوانندگانی می‌توانند قضاوت درستی و داوری متقنی ابراز کنند که به مسایل شرف داشته و در توان و تخصص آنان باشد. متأسفانه چنین خواننده‌ای نادر و کمیاب است). ایشان یادآوری می‌کند: «مباحث کتاب ممکن است مربوط به مکان خاصی باشد، ولی درس اخلاقی آن مباحث عمومیت دارد.» (همان، ۱۲).

نویسنده، منافع‌ی که جهان مسیحیت (هرسه مذهب به‌طور اعم). از این سیر و تکاپو از قرون گذشته‌ی متمدنی تاکنون برده‌اند، این‌گونه بیان می‌کند:

۱. دستیابی به دانش نوین و انتقادی.

۲. گذر از دوره‌ی اسطوره‌گرایی.

۳. نادیده گرفتن عقاید متافیزیکی در مسایل اخلاقی.

۴. جدایی دین از سیاست یا به تعبیر دیگر، کنار گذاشتن فرهنگ کلیسا از حکومت وقت.

سپس ایشان برای روشن کردن مطالب، چهارچوب کتاب دریای ایمان می‌گوید: «سران کلیسا در زمینه تجدّد و نوسازی درمسائل اخلاقی و عرفی، اختیارات و آزادی‌هایی دارند. اما در مورد تغییر در اصول دین (مسیحیت). دستشان بسته است.» وی سپس نتیجه می‌گیرد که «بحران اصلی باورهای امروزی، در زمینه اصول دین است.» (همان، ۲۱). که ایشان قصد دارد در این کتاب بیشتر به چاره‌جویی در این زمینه بپردازد. او معتقد است: «ایمان فرد به دست نمی‌آید؛ مگر از راه از دست رفتن ایمان فرد» (به نظرم در این باره از هگل^۱ تبعیت می‌کند). و او باور کرده که: «مسیحیت باید پیوسته از همین راه فرایند تز و آنتی‌تز و سپس سنتز تبعیت کند و تجدید حیات کند.» ایشان با محور قرار دادن انسان، (بنظرم، فلسفه اگزیستانسیالیسم^۲ را به کمک خود آورده است). باورهای مذهبی را نه وصف امر واقع در جامعه می‌داند؛ بلکه اعتقادات اخلاقی‌ای به حساب می‌آورد که رهنمود زندگی با توجه به واقعیت‌های هر جامعه است (همان، ۲۷).

برچنین زمینه‌هایی، پژوهش حاضر در پی واکاوی و نقّادی مبانی دینی موجود در کتاب دریای ایمان، اثر دان کیوبیت می‌باشد. لذا سؤال اصلی آن، این است که ریشه‌های مبانی دینی کتاب دریای ایمان را چگونه

1. Hegel.

2. Existentialism.

می‌توان براساس رویکرد منطقی و عقلانی نقادی نمود؟

۲. روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش از رویکرد کیفی و روش‌های پژوهش، اسنادی-کتابخانه‌ای، توصیفی - تحلیلی و روش استنباطی، بهره برده شد. محیط پژوهش، کتاب دریای ایمان، اثر دان کیویت و ترجمه‌ی حسن کامشاد نشر طرح نو ۱۳۸۵، می‌باشد. گردآوری اطلاعات لازم در خصوص موضوع و ریز موضوعات پژوهش از طریق مطالعه و بررسی کتاب‌ها، مقالات، پایان‌نامه‌ها و سایر آثار مکتوب و نیز تأمل و کنکاش در داده‌ها گرد آمده و انجام برخی عملیات پژوهش از قبیل شرح، تفسیر، تحلیل و ارائه الگو (قراملکی، ۱۳۸۳: ۳۴). اصلی‌ترین ابزار در این روش، کتاب وهم‌چنین داشتن نگاه توصیفی، استنباطی و انتقادی به محتوای کتاب و اسناد مکتوب است. و از طریق فیش‌برداری به جمع‌آوری اطلاعات پرداخته شد. اطلاعات حاصله، علاوه‌بر کتابخانه‌های تخصصی موجود، برگرفته از منابع و پایگاه‌های علمی اینترنتی داخلی و خارجی می‌باشد. برای نقادی مبانی دینی کتاب، درچندگام عمل شد: ابتدا کل کتاب مورد مطالعه دقیق قرار گرفت و خلاصه نویسی شد. در گام دوم، مبانی دینی هر فصل جداگانه استخراج شد. در گام سوم، مبانی اصلی هر فصل، مورد نقادی منطقی و فلسفی دقیق قرار گرفت.

۳. یافته‌ها

به منظور نقادی مبانی دینی کتاب دریای ایمان، ابتدا به صورت جداگانه به مباحث موجود در هر فصل پرداخته می‌شود و سپس، به نقدهای وارد بر

مبانی دینی موجود در این کتاب پرداخته می‌شود.

مبانی دینی فصل اول:

دانکیویت در بحث از موضوع اول کتابش، در پی آن است که نشان دهد چگونه در قرن نوزدهم امور مادی و غیرمعنوی در بستر جهان دنیوی، اصل و در رتبه نخست و امور معنوی، فرع و درجه دو شد. از یادداشت‌های نویسنده، این بیانات مطرح است که مذهب و آیین مسیحیت چگونه در برابر این‌گونه تهاجم کلامی و عرفی می‌تواند استقلال خود را حفظ و چگونه بر روی پای خود بایستد و حیات معنوی خود را در چنین جامعه‌ای نگهدارد و کشیشان پیروان این آیین را چگونه در برابر تحولات توجیه کنند و از کم‌رنگ شدن ایمان مردم جلوگیری کنند (کیویت، ۱۳۸۵: ۳۱).

مؤلف در این مبحث اولیه و نخست کتاب درایای ایمان خود، شیوه‌ی برخورد مردمان مسیحی، به‌طور اعم و فرهیخته‌گان جامعه، به‌طور اخص در نحوه‌ی ارتباط با مراکز علمی مسیحی و روحانیت کلیسا در مذاهب مختلف مسیحیت بررسی کند. بنظر ایشان این شیوه‌ی برخورد متقابل اهل کلیسا و غیرکلیسایی نشان می‌دهد که چگونه حاصل این برخورد تقابلی بین اربابان کلیسا و جامعه‌ی مدنی، منجر به سیر تفکّری نوی (البته بنظر نویسنده). در بستر جامعه گردید و از این‌اندیشه‌ی نو، آراء جدیدی که مثلاً: فکر سکولاریسم^۱ به وجود آمد. و چگونه این نواندیشی و دگراندیشی در کشور انگلستان پا به عرصه‌ی وجود یافت و شکل گرفت. هر صنفی در این کشور، به نحوی از انحاء، همچون کارگران باعنوان حزب کارگری به چالش با اصحاب کلیسا پرداختند و نیز اندیشمندان انگلستانی که به‌طور آشکارا نگاه ماده‌گرایانه به زندگی پیدا کردند و زندگی مادی بر دنیای

معنوی برتری دادند و به نحوی دیدگاه متافیزیکی را کم‌رنگ کردند و حتی اندک‌اندک محو عالم ماوراء را شعار خود کردند و اندک‌اندک انسان را محور و حتی جایگزین خدا قرار دادند و به سمت اومانیسیم گرایش پیدا کردند.

کیوپیت سپس صحبت از «فرایند دنیاگرایی در مقیاس بزرگ به مفهوم انتقال تدریجی حقوق، وظایف و امتیازات کلیسا به نهادهای غیر مذهبی است، می‌کند؛ به عبارت دیگر، یعنی گذر از عالم لاهوت به ناسوت و سیطره‌ی کمیت و ماده‌گرایی بر کیفیت و معنویت.» (همان، ۳۹). سپس به علل و اسباب این انتقال، از باورهای صرف ماوراء طبیعت به طبیعت می‌پردازد. به نظر ایشان: «شکل امروزی دنیاگرایی، تا اندازه‌ی زیادی تحت تأثیر استعارات مهندسی است. سروکار همه‌ی در مرتبه نخست با کارایی است یا آنچه در اصطلاح جاری بهینه‌سازی خوانده می‌شود. در این جهان بینی، علم جای الهیات را گرفته، علاقه‌ی مردم به دین و اخلاق، کم و از آن بریده و به اقتصاد و سیاست گرویده‌اند. امروزه ما جهان را بر طبق قالب‌های ریاضی و موازین ساختاری می‌نگریم. به جای توسل جستن به نیروهای غیبی روحی، هر چیز را تابع قوانین ذاتی خود می‌دانیم و تأکید می‌کند: (نگرش مردم به امور تغییر کرده و نوشده است، لذا دیگر احساس نیاز کمتری به دین کلیسایی کردند). انسان دنیاگرای امروزی، خود اخلاقیات آزاد خود را می‌سازد و دیگر حاضر نیست اولیای مذهبی به او درس اخلاق بدهند. موارد دیگر، مثلاً روزه داری و امساک، بی پروا فرایض دینی کهن را کنار نهادند.» (همان، ۴۴ - ۴۲).

مبانی دینی فصل دوم:

کیویت در ابتدای این بحث، ضمن تعریف از دنیاگرایی مدرن، به «تسری خردورزی فنی به زوایای زندگی»، در این موضوع، جهان مکانیک، دنبال آن است که بگوید: «چگونه طرز فکر ریاضی - مکانیکی موجب شد که آخرین بقایای اعتقاد به پیشرفت یا اعتقاد به نوعی مشیت اخلاقی، در فراگرد جهان از میان رفت. و نیز می گوید: نکته‌ی اصلی این است که وقتی ماشین را طرح می‌ریزیم، برای کارآمد شدن آن از ریاضیات کاربردی استفاده می‌کنیم و این شیوه از هر شیوه‌ی دیگری کاراتر است. نیرویی که ماشین به خدمت می‌گیرد، کمیت ریاضی دارد و نامذهبی، منظم، پیش‌بینی‌پذیر و قابل نظارت است.» (همان، ۵۱).

در بحث از جهان قرون وسطا، او می‌گوید: «بقای اندیشیدن غیرعلمی هنوز در زبان و نمادپردازی ما فراوان یافت می‌شود و در فهم جهان‌بینی کهن به ما یاری می‌دهد. نگاه نمادپردازانه و غیر عادلانه‌ی مردم در قرون وسطا به جهان آفرینش و کرات و آسمان‌ها، و تأثیر آن در مذهب، معاش و ساختار اجتماعی و حکومتی آنان می‌پردازد.» سپس در ادامه بحث (ص ۵۷). می‌گوید: «گالیله^۱ کاتولیک با ایمانی بود تصوّر می‌کرد سرمشق تازه او همانند شیوه قدیم، با مذهب کاتولیک سازگاری دارد». ایشان ضمن نقل و بررسی علل و عوامل انقلاب علمی گالیله، تأثیر این نظریه جدید را بر درک مردم از جهان تشریح می‌کند و در پایان این بحث می‌گوید: «سرمشق‌های تازه‌ی گالیله در علوم، بسیاری از افکار دینی را به درد سرانداخت.... گالیله گفت که آفریدگار دو کتاب نوشته است: کتاب طبیعت و کتاب مقدّس.... نسل‌های آتی جهت تفکیک قلمرو علم و دین و

کاهش تعارض آن دو، از همین روش استفاده کردند.» (همان، ۶۶).

مبانی دینی فصل سوم:

کیویت در فصل سوم به بررسی موضوع حیوان تاریخی در شش بحث پرداخته است: بحث اول، جهان بینی تورات و انجیل و بحث دوم تا ششم به دانشمندان علمی و نامی می‌پردازد. بقول نویسنده در بحث جهان بینی تورات و انجیل، می‌گوید: «اغلب مردم، حتی در این دور و زمان، با داستان آفرینش جهان به روایت سفر پیدایش که در کودکی آموختند، احیاناً بیشتر آشنایی دارند تا با موازین علمی که رسماً جایگزین آن داستان شده است... این جهان بینی، همچون طرز فکر بسیاری از قبایل دیگر آن زمان، بر پایه‌ی مشاهده‌ی سطحی انسان با چشم عریان، همواره با مقداری تمثیل‌های روزمره است.» (همان: ۷۶-۷۵). «کیهان‌شناسی کتاب مقدس تا آن‌جا که بتوان آن را کیهان‌شناسی نامید، بدوی، زمین‌مدار و ماقبل علمی است. پس لابد کسانی که امروز کتاب مقدس را کلام بی‌خطای خدا می‌دانند، زمین را هم مسطح می‌پندارند. خشم این جماعت فقط متوجه چارلز داروین^۱ شوم بخت است. تاریخی شدن جهان در قرن نوزدهم، دین را بیشتر تکان داد تا مکانیکی شدن جهان در قرن هفدهم.» (همان: ۷۸). داروین‌یسم چشم مردم را باز کرد و همه‌ی دیدند که موجوداندیشنده ذات متافیزیکی حائز مقامی ممتاز در خارج از طبیعت نیست؛ بلکه صرفاً محصول طبیعت و غرق در آن است و تمامی اندیشه او در نهایت، عملی است. در این راه از نقل و بررسی آرای تنی چند از دانشمندان و فیلسوفان سود می‌جوید.

1. Charles Darwin.

ویلیام اسمیت^۱ (۱۷۶۹-۱۸۳۹). مهندس زهکشی و ارزیاب معادن، از پدری آهنگر. در نظر اسمیت: «هر لایه زمین شناختی و شکل حیاتی خاص آن خلقتی متمایز و قانون بنیاد است، پس آفرینش نه کاری یکباره و ماوراء طبیعی؛ بلکه فرایندی درازمدت است که ضمن آن، خداوند از راه قوانین به کار می‌پردازد.» (همان: ۸۳).

هیلومیلر^۲، (۱۸۵۶-۱۸۰۲). زمین شناس اسکاتلندی، می‌گوید: «اگر انسان به توالی از اجداد حیوانی برخواسته باشد، تمامی موازین مسیحیت بر باد می‌رود.» او اعتقاد دارد که «مؤلف کتاب مقدس و مؤلف طبیعت یکی است. پس در این صورت، الگوی اعمال منتسب به خدا در انجیل و تورات می‌بایست مشابهاتی در نظم طبیعی داشته باشد.» (همان: ۸۶).

چارلز داروین، (۱۸۸۲-۱۸۰۹). از نظر کیویت، چارلز داروین: «در حقیقت مثال بارز زمان خویش است، مثال بارز سوء تفاهمی عجیب که شالوده‌ی از دست رفتن کلی ایمان بود. او هم، مانند بسیاری از معاصران خود، معتقدات دینی را اساساً هم‌سنگ فرضیه‌ی علمی می‌انگاشت.» (همان، ۸۹). «خدا به اعتقاد داروین، بی‌واسطه عمل نمی‌کند. اگر خدایی وجود دارد، فقط از طریق قوانین به کار می‌پردازد.» (همان، ۹۰).

زیگموند فروید^۳ (۱۹۳۹-۱۸۵۶). کیویت می‌گوید: «فروید هر گونه آموزه‌ی رستگاری ماوراء طبیعی را رد می‌کند، همین کلید فهم عداوت او با دین است. اگر غیر از این به قضیه نگاه کنیم، تصوّر فروید را درباره‌ی دین، آشفته و بی‌مایه خواهیم دانست.» (همان، ۹۳).

1. William Smith.
2. Hilo Miller.
3. Sigmund Freud.

مبانی دینی فصل چهارم:

در این بحث، نویسنده کتاب دریای ایمان به هفت موضوع اشاره دارد که عبارت‌اند از: ۱- متون مقدّس. ۲- پیوزی قافیه را باخت. ۳- تراژدی دی. اف. اشتراوس^۱. ۴- نظام ارباب. ۵- محاکمه رابرتسون^۲ اسمیت. ۶- آلبرت شوایتسر^۳. ۷- کتاب مقدّس از شوایتسر به بعد.

متون مقدّس - ابتدا کیویت یادآوری می‌کند که «آموزش و پرورش در درجه اول، براساس سنتّ تعلیم خواندن بود تا انسان بتواند غرق کتاب مقدّس شود.... [در آن دوره] معرفت بیشتر شناخت اخلاقی و دینی بود تا شناخت علمی» (همان، ۱۰۵). سپس هریک از دو شناخت علمی و دینی را از دیدگاه خود تعریف می‌کند و به این نتیجه می‌رسد که: «دین حالت روحی تسلیم و رضا را ترویج می‌دهد، حال آن‌که علم مشوّق و خواستار خلق و خوی انتقادی و تحلیل‌گر است» (همان، ۱۰۷). در بخش آخر این بحث به کتاب مقدّس از شوایتسر به بعد می‌پردازد: «پس از او، عقل و ایمان از هم جدا افتادند. خواندن کتاب مقدّس با روحی کاملاً عینی و نقّاد یک چیز بود، و داوری ایمانی آنچه خواننده‌اید یک چیز دیگر.» از نظر کیویت، این تغییر جهت، دو علت عمده داشت: «۱- شکاف فرهنگی میان دنیای کتاب مقدّس و دنیای دینداران قرن بیستم چه اندازه فراخ است. ۲- از بین رفتن مرجعیت بی‌واسطه و دیرین کتاب مقدّس، در پی آگاهی از این شکاف.» (همان، ۱۳۷-۱۳۸). و نیز در اواخر این بحث می‌گوید: «هرچه مردم بیشتر درمی‌یابند که از نقّد صریحاً تاریخی کتاب مقدّس ثمرات ناجور به دست می‌آید، رویکردی ادبی‌تر به آن پیدا می‌کنند.»

1. D F Strauss.
2. Robertson.
3. Albert Schweizer.

(همان، ۱۴۰). و در آخر سؤال می‌کند: «در این فرایند سود هست یا زیان؟ (توضیح). زیان: چنانچه در حسرت گذشته شکل‌های کهن دریافت دینی را دو دستی بچسبیم. و سود: سود بسیار کلان، چنانچه پذیرای نوبشویم. به کوتاه سخن، آن را وابسته به دلبستگی به سنت یا آینده بدانیم.» (همان، ۱۴۰).

مبانی دینی فصل پنجم:

در این مبحث، ابتدا او مقدمتاً به بررسی اعمال آدمیان در حقّ خدا پرداخته و می‌گوید: «مردم در صددند به خدایان خود نزدیک شوند، ولی انگیزه نهایی آن‌ها این است که خدایان را دور نگه دارند.» (همان، ۱۴۲). مؤلف در ادامه مبحث می‌گوید: «اخلاق برای هم زنان و هم مردان فرمان‌برداری از دیگری بود، متابعت از قانون مقدّسی بود که دیگری بر ما وضع می‌کرد. این قانون بر ابنای قوم وحی شده بود و در متون مقدّس گنجدیده بود. نوعی چارچوب اخلاقی مقدر و دگرگونی‌ناپذیر برای زندگی بشر.» (همان، ۱۴۹).

در ادامه، می‌پرسد: «چنین سنتی از اخلاقیات، که هدف آن جلوگیری از نوآوری و هر تغییر اجتماعی بود، نقش بسیار بزرگ در گذشته‌ی ما بازی کرده است. چگونه توانستیم از چنگ آن بگریزیم؟» (همان، ۱۴۹). سپس در صفحه‌ی بعد دو عامل برای این رهایی بیان می‌کند: «۱- حتماً آن است که سنت ما پرتناقض بود. ۲- گرایش ریشه‌دار انسان‌گرایانه در مسیحیت.» (همان، ۱۵۰). و در موضوع بعدی تحت عنوان «بذر پرخاش» یکی از منابع گوناگون انقلاب اخلاقی را

«انسان‌گرایی» قرون وسطی می‌داند. در بحث بعدی از «رنه دکارت»^۱ سخن می‌گوید که دیده بود- به چشم دل- چگونه می‌توان بر شک خود چیره شد، و تمامی شاخه‌های شناخت انسانی را بر پایه‌های مطمئن استوار کرد (همان، ۱۵۳).

موضوع بعدی، رنه دکارت است «با شعار مشهوراش، «می‌اندیشم، پس هستم»، که در آن زمان، شک‌گرایی به ویژه در فرانسه قدرت مهمی به شمار می‌رفت. دکارت دیدگاه خود را در این مورد در کتاب‌های خود شرح و بسط می‌داد از جمله «گفتار در روش کاربرد عقل و جستجوی حقیقت در علوم». با استقبالی که از آثارش می‌شد، احساس کامیابی می‌کرد، و این از آن رو بود که این افکار زمانی منتشر می‌شد که خردورزان از این رو با او از در توافق وارد شده بود. در قرون وسطا، حقایق پر اهمیت برای بشر، که همه‌ی به تأیید کلیسا رسیده بود، مرجعیت اجتماعی و هم مرجعیت فکری بود. ولی دکارت واقعیت را از ارزش و حقیقت را از نظم اجتماعی مجزا می‌کند. هیچ چیز را حقیقی نمی‌پندارد، مگر این که حقیقت آن به وضوح ریاضی برای عقل او روشن و مسلم بود.... (همان ۱۵۶).

در بخش آخر این قسمت، به چگونگی پیدایش آدمی از جنس «کی یرکگور»^۲ می‌پردازد که مسیحیت را از اسطوره زدود و آن را معنوی نمود (همان، ۱۸۷). کی یرکگور، فقط و فقط بازگشت آگاهی سنتی مسیحی را بیان نمی‌کند؛ بلکه نماینده دگرگونی‌ای است، ریشه‌دارتر از آنچه تاکنون فهمیده شده (همان، ۱۸۰). او برخلاف «نیچه»^۳ مسیحیت را تنها راهی می‌داند که ره به فردیت واقعی می‌برد؛ چون دینی در درجه اول تراژیک و

1. Rene Descartes.
2. Kierkegaard.
3. Niche.

پرتضاد است (همان، ۱۸۴). که کیوپیت، کی‌یرکگور را مهم‌ترین نویسنده‌ی مسیحی دوران جدید می‌داند. چون اولاً، انسان‌مداری بنیادی، که نخست کانت^۱ و پیروان آرمان‌گرایی او به فرهنگ اروپایی آوردند، می‌پذیرد و ثانیاً، نشان می‌دهد که می‌توان در همین محدوده به ظاهر تنگ، نوعی ایمان استوار مسیحی ابراز داشت.... (همان، ۱۸۸).

مبانی دینی فصل ششم:

بحث ششم، تحت عنوان ضربه دینی، که این بحث به چند بحث زیر مجموعه‌ی خود این موضوع تقسیم می‌شود، عبارت‌اند از: ۱- بوته آزمایش ۲- رواداری ۳- تلاقی اندیشه‌ها ۴- مبلغان ۵- ضربه دینی ۶- چشم‌انداز.

در این مبحث از کتاب دریای ایمان، نویسنده کتاب در ابتدا صحبت از تنوع و گوناگونی مذاهب می‌کند. این بحث یکسره در اطراف تکثرگرایی (یا به عبارت بهتر تکثرپذیری). و رواداری منتج از آن، دور می‌زند: «در حقیقت، کلیسا دارد تشخیص می‌دهد که کثرت‌گرایی فزاینده و دلبستگی به حقوق بشر در همه‌ی جوامع جدید، سرانجام منجر به آن خواهد شد که به رسمیت شناختن یک مذهب بخصوص، منسوخ گردد. جامعه جدید می‌گوید، حقوق برابر برای حقایق کثیر! پذیرش کثرت‌گرایی و ضدیت با تبعیض لازم و ملزوم یکدیگرند.» (همان، ۱۹۳). «آنچه تازگی دارد همین است، نه کثرت‌گرایی به خودی خود؛ بلکه این واقعیت که جامعه‌ی نوین ناگزیر به ما می‌فهماند که در امر دین، در فلسفه حیات، در اخلاقیات و عرفیات نه صرفاً یک حقیقت، که حقایق متعدّد وجود دارد، راه ما یگانه راه نیست، راه‌های بسیار دیگر نیز هست.» (همان، ۱۹۵). و نیز می‌گوید:

«استدلال امروزی در دفاع از رواداری دینی بر مبنای این شناخت است که دین، امری انسانی، تاریخی، گونه‌گون و مدام در تغییر است، تمامیت خواهی دینی و انحصار طلبی دینی بر پایه‌ی درک غلط است. حقیقت وحیانی مطلق و دست نخورده‌ای که مردم در گذشته باور داشتند دیگر نمی‌تواند وجود داشته باشد.» (همان، ۲۰۰).

نویسنده در مبحث «ضربه دینی»، می‌گوید: «آشنایی و رویارویی ادیان جهان، هنوز، حتی امروز، در آغاز راه است. دلایل تاریخی و اجتماعی زیادی برای این دیر کرد. دلیل اصلی، بی‌شک، این اعتقاد قابل فهم است که سنت هر یک از ما، پس از قرن‌ها رشد و تنوع، امروزه متضمن آنچنان منابع گوناگون است که می‌تواند نیاز انواع مردم را برآورد. این استدلال در دفاع از باقی ماندن در اردوی خود، به هر حال، در معرض گزند چیزی است که می‌توان آن را -در قیاس با ضربه فرهنگی- ضربه دینی خواند. و در ادامه بحث ضربه دینی، می‌گوید: «ضربه دینی هنگامی وارد می‌شود که آدمی دیندار، صدیق و نیرومند در کیش خود، بدون طفره رفتن و بدون آن که بتواند دلیل بیاورد، با واقعیت دیانت کاملاً دگرگونه روبرو می‌گردد، و آن‌گاه با ژرف‌ترین فرض‌های خود کلنجار می‌رود.» (همان، ۲۱۷). و در سطور آخر این بحث می‌گوید: «هدف دین تنها نباید این باشد که خود را با واقعیت تازه فقط تا آن حد سازگاری بدهد که پا برجا بماند؛ بلکه پیشتر برود و از خود بپرسد از چه راهی واقعاً می‌توان به فرهنگ مدرن، محتوای معنوی که چنان آشکارا نیازمند آن است، داد (همان، ۲۲۷).

مبانی دینی فصل هفتم:

در هفتمین مبحث از کتاب دریای ایمان، یعنی: بحث «جهان نو» مؤلف کتاب، نخست به تبیین جهان نو و بعد به سراغ چند شخصیت می‌رود که ابتدا با فریدریش^۱ نیچه و سپس به لودویک ویتگنشتاین^۲ می‌پردازد.

نویسنده می‌گوید: «پس از گذشت یک قرن، هنوز دو مانع جلو دیدگان ما را می‌گیرد تا نیچه را نبینیم. وقتی بر پیش داوری خود که مولود شهر تهراسناک و گمراه کننده نیچه است چیره شدیم و با شخص او روبه روگشتیم، آنگاه استعداد، تراژدی و سخنوری تقریباً تحمّل ناپذیری در برابر خود می‌بینیم. نویسنده در این باره، با حوصله و دقت می‌کوشد تا به بازخوانی اندیشه‌ها و آرای نیچه بپردازد، و تا این‌که پرده از چهره هراسناک او بردارد و با شخص او روبرو شود. اما نیچه گویا چنین رخصتی به او نمی‌دهد و علی‌رغم میل‌اش به قالب قدیس گونه‌ای که نویسنده برایش در نظر گرفته، نمی‌گنجد و ترجیح می‌دهد همچنان دیوانه‌ای خارج از چارچوب‌های داوران جدید باشد.» (همان، ۲۳۶). پس از نیچه‌ی بلند پرواز و سرکش، نویسنده به سراغ لودویک ویتگنشتاین می‌رود که معتقد است: «با شیوه‌های کهن تفکر نباید جنگید؛ بلکه باید آن‌ها را توهماتی سمج دانست و به درمان آن‌ها برخاست (همان، ۲۵۸).

در بخش ارزیابی این مبحث، نویسنده کتاب می‌گوید: «ویتگنشتاین، به دنباله‌ی این نظریات در امر شناخت دین و رابطه آن با زبان، آخرین دیدگاه‌های خود را در نوشت‌های پایان عمرش به آن پرداخته است، او

1. Friedrich.
2. Ludwig Wittgenstein.

موفق نشد هم‌نهاد دین و تجدد را کاملاً آن‌طور که می‌خواست به ار مغنان بیاورد.» (همان، ۲۷۸).

مبانی دینی فصل هشتم:

نویسنده در این بخش از کتاب از زاویه دیگر به نقل و نقد موضوع می‌پردازد. «کی یرکگور، ویتگنشتاین، یونگ^۱ و شوایتسر» عمده متفکرانی هستند که مؤلف در این راه از آرای آنان مددخواهی می‌کند. ابتدا به آراء کی یرکگور می‌پردازد که می‌گوید: «به اعتقاد او، و به پیروی لوتر^۲ اصرار دارد که همه‌ی چیز درونی شود. مسایل دینی باید به‌طور ملموس در وجود انسان، نه تجریدی در فکر او، حل شود. الهیات باید صورت معنویات به خود گیرد.» [خلاف مسیحیت کاتولیکی] (همان، ۲۸۰). دان کیویت

قصد خود را از بررسی این مسایل، به چنین نتیجه‌ای رسیدن است که:

۱- دین در قرن بیستم کاملاً انسانی شده است، خدای یونگ بخشی از وجود یونگ و خدای شوایتسر بخشی از وجود شوایتسر است، و شخص ثالثی در میان نیست (همان، ۲۸۴).

۲- این‌ها همه‌ی نشان می‌دهد که ما اکنون در دوران نوی به سر می‌بریم، و مدّتی است که در این دورانیم، دوران متکلم هنرمند که دیدی شخصی از حیات دینی به ما عرضه می‌کند.

۳- واقع‌گرایی در دین مدّت‌ها پیش درگذشت و رفت. ما در عصری زندگی می‌کنیم که دین کاملاً انسانی شده است و الهیات به هنر شباهت یافته است، و ما از تمامی منابع موجود در جهت شکل‌پذیری معنوی خود بهره می‌گیریم، و می‌بایستی آخر سر هر یک از ما صدای منحصر به فرد

1. Young.

2. Luther.

خویش را بیابیم (همان، ۲۹۰).

نویسنده هم چونان باوردارد: «اگر چنانچه گروهی از متکلمان مشهور عصر جدید را [مانند «کارل بارت»^۱، رودلف بولتمان^۲، پاول تیلیش^۳ و...» [مثال می‌زدم باز نتیجه همین بود، و در نتیجه تغییر چندانی حاصل نمی‌شد (همان، ۲۹۱).

آخرین بخش کتاب، یعنی نتیجه‌گیری، در این بخش پایانی مؤلف کتاب، تعریف خاص خود را از خدا و دین بیان می‌کند، و می‌گوید: «خدا (بنا به تعریف). چکیده‌ی ارزش‌های ماست، و وحدت آرمانی ارزش‌ها، تکلیف ما را در قبال ارزش‌ها و قدرت خلاق آن‌ها را به ما می‌نمایاند.» (همان، ۳۲۲). نویسنده درباره‌ی تعریف خدا در اساطیر و نیز در نگاه افلاطون^۴ و حتی در مسیحیت را نمی‌پسندد. در جای دیگر از این بخش، می‌گوید: «خدا براستی خالق است، چون ارزش است که در حقیقت جهان را می‌سازد.» (همان، ۳۲۳). بنظر ایشان، انقلاب در آگاهی دینی ما و دستیابی به دیدگاه تازه دشوار و تکان دهنده است... ..

نویسنده در ادامه می‌گوید: «من شخصاً معتقدم چنانچه کیش بودا^۵ و انسان‌گرایی نیچه بر این مبنا کندوکاو شود شاید بتوان نشان داد که هر کدام محدودیت‌هایی دارد؛ منتهی هردو در معنویتی دینی به ثمر می‌رسد، معنویتی که می‌تواند انسان‌گرایی شدید یکی را با دستاورد معنوی گران‌قدر دیگری هم‌نوا سازد. باری، در هر صورت، مطلب مهم این است که مفهوم تازه‌ی ایمان به هیچ‌رو نامعقول نیست: کاملاً برعکس. و هرگونه احساس

1. Carl Bart.
2. Rudolf Boltmann.
3. Paul Teal
4. Plato.
5. Buddha.

کمبود، موقت و گذرا خواهد بود و پس از چندی تداوم، از نو حاصلمی‌شود و همه‌ی چیز باز برمی‌گردد.» (همان، ۳۲۷).

تعریف کیوبیت از خدا و دین و به حسب برداشتش از دین، به کلی غیر از آن چیزی است که گذشتگان، همچون افلاطون، مسیحیت، و آیین... ارائه داده‌اند، می‌باشد. از این رو، قبول این اندیشه برای جامعه، خود سخت و دشوار می‌نماید.

نقادی فصل اول

۱. به نظر می‌رسد دفاع نویسنده از آیین مسیحیت، بیشتر شبیه نگاه سکولارها به دین است؛ چراکه ایشان دین را به عرصه بسیار تنگ و باریک و کوچک محدود کرده است.

۲. نوع نگاه او در ابتدا تنها به کلیت دین مسیحیت است، اما این نگاه در ادامه به سایر ادیان نیز تعمیم داده شده است که از نظر منطقی دچار نوعی تعمیم ناروا شده است. با توجه به تخصص ایشان در دین مسیحیت، قطعاً دایره اطلاع و شناخت او از اصول و فروع ادیان دیگر، به این گسترده‌گی نیست.

نقادی فصل دوم

۱. انتقاد دان کیوبیت بر عقب ماندن دین و پیشرفت علم و تکنولوژی بیشتر بستر مند و خاص زمینه و زمانه‌ی وی بوده است و غیر قابل تعمیم است؛ چراکه از یک سو، نه این طور است که در سراسر جهان، علم و تکنولوژی به یک اندازه پیش رفته باشد و نه دین ناگهان و به یک اندازه عقب مانده باشد. وجود دین در کشورهای جهان شرق مانند: لبنان، مصر، ایران،

الجزایر و غیره مصداق این ادعا هستند.

۲. از دیگر سو، همان کشورهای پیش برنده‌ی فرایند تکنولوژی، به یک باره دین را فدای تکنولوژی نکرده و همواره بر کاربست آن در جامعه‌ی خود تأکید داشته‌اند. وجود اماکن، نمادها، شخصیت‌ها، کتب، جلسات و... دالّ بر این سخن می‌باشند.

۳. وجود انقلاب‌های علمی مانند انقلاب علمی گالیله، کپلر، کپرنیک، همواره فراهم کننده میزان دسترسی بیشتر بشر به ابزارهای زیست بهتر بشر بوده است نه نافی دین.

نقادی فصل سوم

۱. درباب برداشت ایشان که دین صرفاً به امور زندگی نظم می‌بخشد و بیشتر شناخت اخلاقی به ما می‌دهد نه شناختی علمی، باید گفت که ارزش‌ها و پیشرفت‌های برآمده از اراده و خواست بشر، بدون الهام و وابستگی به دین نمی‌باشد.

۲. تفکیک‌های دوگانه، مانند تفکیک علم و دین، عقل و دین، ذهن و عین و غیره، آن‌طور که بعدها در پسا ساختارگرایی^۱ میشل فوکو^۲ اثبات شد، تفکیکی غیر مفید و غیر کاربردی بوده و صبغه و ریشه‌ای قرون وسطایی دارد، امروزه این تفکیک بعد از فوکو و در زمانه‌ی خود دان کیوبیت نیز جایگاه خود را بر تعامل بده بستان و گفتمان داده است و آن رقابت مورد اشاره‌ی نویسنده، امروزه محلی از اعراب ندارد.

1. Poststructuralism.

2. Michel Foucault.

نقّادی فصل چهارم

۱. برعکس نظردان کیوبیت، هیچ‌گاه در طول تاریخ بشریت، عقلانیت و دین عملاً ازهم جدا نبوده‌اند.
۲. علم بدون اخلاق، نهایتاً منجر به شکست زیست انسان در این جهان خواهد شد.
۳. رویکرد غالب نویسنده در تفکیک علم و اخلاق، بیشتر منحصر به دین مسیحیت است و غیر قابل تعمیم به سایر ادیان.
۴. ایده‌ی محوری او این است که چون نمی‌توان دلایل وجودشناختی کافی بر وجود خدا، ملکوت و غیب ارائه کرد، پس نمی‌توان کسی را ملزم به باور به چنین خدایی کرد. درحالی‌که در فلسفه ادیان مختلف، ادّله وجود شناختی فراوانی، دالّ براین مطلب اراء شده است.
۵. باتوجه‌به تاریخ، گستردگی و تنوّع مذاهب و مکاتب مختلف سنتی و امروزی موجود در دین مسیحیت، ادّعاهای مورد نظر نویسنده، شمولیت عام برای همه، حتّی مکاتب خود این دین را پیدا نمی‌کند؛ مثلاً الهیات اگزیستانس، الهیات انتقادی، الهیات فمینیسم و الهیات سیستماتیک.

نقّادی فصل پنجم

۱. به نظر می‌رسد اکثر انتقادهای دان کیوبیت بر برداشت‌ها و نگرش‌های غالب و ترویج یافته اهل کلیسا (کشیشان، پاپ و اسقف و. شماس^۱). باشد تا خود دین مسیحیت.
۲. در مبحث ۵، در مواردی، نویسنده به دنبال نوعی انگیزه خوانی پنهان افراد و یا انگیزه سازی برای آن‌ها می‌باشد.

۳. باتوجه به گستردگی امروزی علم اخلاق، تقلیل آن به اطاعت پذیری، نوعی فروکاهش تلقی می‌شود.

۴. دان‌کیویت، انسان‌گرایی را صرفاً در برابر خداگرایی برداشت کرده است؛ درحالی‌که این مفهوم معانی دیگری نیز دارد؛ به‌عنوان مثال، مخاطب دین همواره انسان بوده است و دراین معنی، انسان در مقابل خدا قرار نمی‌گیرد.

۵. یکی از تلاش‌های دان‌کیویت، تلاش برای تفکیک برداشت متفکران پس از قرون وسطی در مقایسه با متفکران و متألهان دوران قرون وسطا می‌باشد. بااین توضیح که نگرش متفکران بعد از قرون وسطی را غیردینی یا کمتر دینی نشان دهد؛ مثلاً در دکارت و کانت، درحالی‌که با مطالعه آثار این اندیشمندان، به جایگاه دینی در تفکر این اندیشمندان می‌توان پی برد.

۶. اعتراف به گناهان در کلیسا، یکی از سوء استفاده‌های مشهور اهل کلیسا از مؤمنان مسیحی است که دان‌کیویت آن را به خود دین نسبت داده است.

۷. تلاش دان‌کیویت بر کاهش سود جویانه و این‌دنیایی مؤمنان از عبادات و مناسک دینی است. از همین‌روست که در برخی از مذاهب خود دین مسیحیت، مانند مذهب پیرویتن^۱ تفسیرهای عرفانی تعامل‌گرایانه عمیقی در ارتباط بین انسان و خداوند هدف نهایی می‌باشد.

۸. در تقابل علم و دین مورد اشاره‌ی نویسنده، به‌نظر می‌رسد که او غافل از روابط پیدا و پنهان بین دین و علم - آن‌طور که ایان باربور^۲ در

1. Puritan religion.
2. Ian Barbour.

کتاب علم و دیدن بدان پرداخته است - می‌باشد.

نقادی فصل ششم

۱. بحث رواداری و تسامح در دین مسیحیت قبل از اتمام قرون وسطی بسیار محدود و کلیسا محور بوده، از این جهت، حق با دان کیویت است، اما این روند بعد از قرون وسطی رویه متفاوتی به خود گرفته است و دین مسیحیت بسیار تسامح‌گرا و تنوع طلب و کثرت‌گرا بوده است؛ هر چند که ممکن است که این امر را در پی تحقق هدف حفظ کیان خود در برگرفته است.

۲. کاهش میزان دسترسی اربابان کلیسا در کنترل تفکر مسیحیان، دال بر کاهش اهمیت و جایگاه این دین در جامعه و در دل افراد نمی‌باشد.

۳. آن‌طور که دان کیویت خواسته است، لزوماً دین مسیحیت تنها در پی حفظ کیان خود نرفته است. این امر را می‌توان در تولد مذاهب جدید و امروزین مانند: الهیات صبوری و الهیات سیاسی می‌توان دریافت.

۴. در همه‌ی ادیان و از جمله مسیحیت، انحصار در خود نزول دین و تکثر در فهم آن پذیرفته شده است. این درحالی است که نویسنده به تفکیک این دو امر نپرداخته است.

نقادی فصل هفتم

۱. تلاش دان کیویت برای نشان دادن آشتی ناپذیری دین با تجدّد، صبغه‌ای قبل قرون وسطی دارد. این امر درحالی است که دین مسیحیت در تمام ارکان مدرنیته رسوخ کرده، از جمله مباحث اخلاق حرفه‌ای در دانش‌های نوین امروزی، مانند هوش مصنوعی.

۲. گاهی اوقات به نظر می‌رسد دان‌کیوبیت تلاش می‌کند با آوردن دیدگاه‌های متفکران معاصر، مانند نیچه و ویتگنشتاین نقش امروزین دین مسیحیت را تقلیل دهد. این درحالی است که نفی و انکار این متفکرین، نه از خود دین، بلکه از برداشت‌های انسانی و این دنیایی از آن می‌باشد.
۳. در این فصل، ابعاد معنوی، عاطفی، معنی‌گرایانه، عرفانی، اخلاقی و انسان‌سازانه‌ی دین مسیحیت کمتر مورد توجه دان‌کیوبیت بوده است.
۴. سلطه‌جویی شدید کلیسا بر مردم، فریب‌کاری برخی از اهل کلیسا و... از اسباب روی آوردن مردم به جهان نو، البته با حفظ ابعاد درونی و فردگرایانه‌ی دین بوده است، نه حذف کلّ دین از زندگی خود.
۵. نقش دانشمندان این دوره هم در روشنگری نقش اجتماعی دین و روشن‌سازی مردم که مخالف کلیسا بودند مهم بود. اما آن‌ها هیچ‌وقت مدّعی حذف خود دین نشدند.
۶. نویسنده، در این جا، گرایش مردم به جهان نو و خلاصی از سلطه‌ی کلیسا در تمام ابعاد دین را بازهم به سایر ادیان تعمیم داده است.

نقّادی فصل هشتم

۱. از آن‌جاکه دین برای بشر آمده و در اختیار او است، طبیعی است که همواره در قالب فهم و درک او (انسان). در آید. انسان در قرون وسطا، دین را در سطح درک و فهم زمانه خود می‌فهمید. انسان مدرن و امروزین نیز دین را به اقتضای فهم و نیاز خود می‌فهمد. در این میان، نکته مهمّ آن است که این فهم بشر از دین است که تغییر یافته است، نه ضرورت وجود و عدم وجود دین.
۲. تغییر دین در طول اعصار و قرون، محصول رفع نیازمندی انسان و

کاربست‌های خاص انسان از آن (دین). بوده است. در این میان، نیاز به حضور و وجود دین (حال با هر سطح فهم و درکی از آن). همواره در طول تاریخ امری ثابت بوده است. دان کیوبیت نیز به اقتضای تاریخ تحولات فهم بشری از دین، اقرار به حضور مجدد دین، البته با لباسی امروزی، دارد.

۳. بازگشت مجدد دین در زندگی انسان امروزی، آن‌طور که دان کیوبیت ادعا می‌کند رخ نداده است؛ چراکه دین با هر تفسیر و کاربردی، هیچگاه در زندگی بشر غایب نبوده است تا بخواهد مجدد در قلب و یا مغز او (انسان). بازگشتی مجدد داشته باشد.

نتیجه‌گیری

نویسنده کتاب دریای ایمان، تلاش کرده است که تصویری از عالم مسیحیت به ما نشان دهد. حقایقی از عملکرد کلیسا از قرون وسطی به بعد به معرض قضاوت قرار دهد. مانند: ظلم و ستم کلیسا بر اهل قلم غیرکلیسایی و رواج خرافه و مسایل غیر معقول و مقبول از طرف کلیسا همه‌ی و همه‌ی سبب پیدایش نهضت‌هایی ضد دین مسیحیت گردید. رشد و شکوفایی علم و کسب آزادی‌ها در اروپا، انقلاب فرانسه و جنبش ضد بردگی و تبعیض نژادی دست به دست هم داد تا تصویری دیگر از کلیسا به جهانیان عرضه کند، ایمان به خدای مطرح شده از سوی کلیسا روز به روز کم‌رنگ و کم‌رنگ‌تر شد، تا جایی که نهضت و قیام علیه افکار کلیسا ایجاد شد و تفکر نو برای فهم دین بوجود آمد. تا اینجا تاریخ انقلاب علیه کلیسا قابل فهم است.

اما مؤلف، دریافت‌های خود و برداشت‌های خود از دین و کلیسا به

سایر ادیان را تعمیم داده است و حتی دچار مغالطه گشته است. درست است، طی دو قرن اخیر نگرش واقع‌گرایانه به دین، که مدّت‌ها تنها نحوه نگرش به دین شمرده می‌شد، تحت الشعاع شماری از اندیشه‌های نوظهور قرار گرفته است که می‌توان از میان آن‌ها، به واقع‌گرایی انتقادی و ناواقع‌گرایی دینی اشاره داشت.

با اندیشیدن در تاریخ تحوّل فکری دین مسیحیت می‌توان دریافت که دین در تاریخ مسیحیت تا حدود زیادی دچار تحریف شده و مملو از خرافه بوده و در طول تاریخ قرون وسطی، وسیله‌ای برای سلطه‌جویی و کام‌جویی عده‌ای دنیاخواه ظاهراً پارسا بر مردم بود. اما فرق بسیار است میان حاکمیت کلیسا و حکومت مشروع دین بر مردم، دین همواره بر اموری مانند، برادری و اخوّت، عدالت و مساوات و غیره در همه‌ی ابعاد زندگی برای مردم تأکید دارد، شواهد تاریخی دالّ بر تأیید این گفته دارد.

علیزمانی و هاشمی (۱۳۹۱). در پژوهشی با عنوان «ایمان ضدّ واقع‌گرایانه کیوپیت و نقد آن از منظر دیویس^۱»، معتقدند که دان کیوپیت یک مسیحی ضدّ واقع‌گراست. او خدای سنتی واقع‌گرایانه را قبول ندارد و می‌گوید زمانی مردم، خداوند را وجودی واقعی و عینی می‌پنداشتند که در یک جهان نامرئی وجود داشت، ولی ما امروزه پی برده‌ایم که خداوند همان ارزش‌هایی است که برای ما مهم است، پس نباید به دنبال خدای عینی و متعین در جهان بگردیم. { اشاره به اقسام ثلاثه می‌کند که پسر یعنی حضرت عیسی (ع). خدایی متجسد و متعین نزد مسیحیت است } دان کیوپیت معتقد است که گزاره‌های دینی با عالم خارج ارتباطی ندارند؛ بلکه زبان دینی، زبانی است که احساسات و

دیدگاه‌های اخلاقی ما را مشخص می‌کند.

مهدوی و قائمی نیا (۱۳۹۲). در پژوهشی با عنوان «نقد و بررسی بناواقع‌گرایی در باب خدا، در اندیشه‌ی دان کیویت»، ۴ دسته نقد برناواقع‌گرایی وارد می‌کنند:

۱- خود ویرانگر بودن بعضی از آرای کیویت. ۲- ناسازگاری ابزار انگاری با اخلاق. ۳- متمایز نبودن خطا از حقیقت. ۴- زبان، ابزار اندیشیدن و نه زندان آن.

فدائی (۱۳۷۷). در مقاله‌ای با عنوان «معرفی کتاب: دریای ایمان (دان کیویت)». ، مجله: تردید «کیویت خود، این کتاب را کوششی می‌داند برای نشان دادن ماجرای که در سه یا چهار قرن گذشته بر مسیحیان رفته است: فرآیند تدریجی دنیاگرایی، نفوذ علم، تأثیر نقد دینی و تاریخی، گرایش هرچه بیشتر به جهان‌بینی انسان‌مدار، برخورد با ادیان دیگر و سرانجام گذر هولناک و البته هنوز ناتمام به تجدّد. سپس با توصیف دگرگونی پیچیده‌ای که در ادراک انسان از خود و جهان پیرامونش روی داده و موجب شده است دین محتوای توصیفی خود را از دست بدهد و علت همه‌ی چیز در پائین جستجو شود و افزار وارگی، جایگزین روح باوری شود؛ این سؤال را طرح می‌کند که رمز «پایداری دین» چیست؟ چرا مردم در محیط فکری‌ای که این همه‌ی وقت با دین ناسازگاری کرده، هنوز به کلیسا می‌روند؟ و پاسخ می‌دهد: دلیل بقای دین، کارساز بودن آن است.

منابع:

- علیزمانی وهاشمی (۱۳۹۱). «ایمان ضدّ واقع‌گرایانه کیوپیت و تقدّ آن از منظر دیویس». پژوهش‌های معرفت‌شناختی، دوره ۱، شماره ۴، صص: ۳۶-۴۹.
- فدائی، محمد (۱۳۷۷). «معرفی کتاب: دریای ایمان (دان کیوپیت)». مجله تردید، ش ۱، س ۴، صص: ۳۷-۴۰.
- کیویبت، دان (۱۳۸۵). دریای ایمان، ترجمه: حسن کامشاد، تهران: طرح نو.
- مهدوی و قائمی نیا (۱۳۹۲). «نقد و بررسی ناواقع‌گرایی در باب خدا، در اندیشه‌ی دان کیوپیت»، فصلنامه‌اندیشه دینی دانشگاه شیراز، دوره ۱۳، شماره ۳، پیاپی ۴۸، صص: ۱-۲۴.
- هیک، جان (۱۳۹۰). فلسفه دین، ترجمه: بهزاد سالکی، تهران: نشر بین‌المللی هدی.

تبارشناسی سوژه مطلوب فلسفه غرب و اشاعه آن به سایر نقاط جهان

دکترتقی آقا حسینی^۱، نصیبه عبدی پور^۲ و پرویز جمشیدی مهر^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تبارشناسانه سوژه متعالی غرب و اشاعه آن به سایر نقاط جهان می‌باشد. روش مورد استفاده در این پژوهش توصیفی تحلیلی با تأکید بر روش تبارشناسی میشل فوکو فیلسوف فرانسوی و منتقد مدرنیته می‌باشد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که فلسفه غرب در آغاز رنسانس با رویکردی خرابکارانه و رادیکال به مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی پایه‌های عصر مدرن را گذاشت. هجومی‌های جانبی به عرصه‌های مختلف فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی اروپا انجام داد که نتیجه آن دگرگونی‌های عمیقی در عرصه‌های مذکور برجای گذاشت. نتیجه این پژوهش مشخص می‌سازد که در دنیای امروزی سوژه متعالی غرب پا را از قاره سبز و آمریکای شمالی فراتر گذاشته و با حمایت ساختارهای قدرتی که در اختیار دارد به سمت و سوی اشاعه آن به سایر ملل می‌پردازد. این فرایند با رویکردهای مختلف رسانه‌ای، گسترش دموکراسی و در صورت لزوم با راه‌انداختن جنگ دنبال می‌شود. اذعان به بحث قدرت نرم و اندیشه‌های فوکو در باب تأثیرات مدرنیته در زندگی بشری گمان تضاد و تقابلی آشکار در الگوهای برآمده از فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی با فلسفه غربی مشاهده خواهد شد و آثار اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و فناورانه خود را بر جامعه ما خواهد گذاشت.

کلیدواژه‌ها: میشل فوکو، غرب، سوژه، تمدن، ارتباطات

۱. دکتری علوم تربیتی هیات علمی دانشگاه فرهنگیان پست الکترونیکی

aghahoseini@gmail.com

۲. آموزشیار نهضت سوادآموزی ناحیه ۵ اصفهان و کارشناسی ارشد دانشگاه علامه

طباطبایی

۳. دانشجوی دکتری علوم سیاسی دانشگاه اصفهان و مدرس دانشگاه فرهنگیان (نویسنده

arvizjamshidi197@yahoo.com

مستول).

مقدمه

در جهانی این‌گونه دستخوش تغییرات مهار ناشدنی و حیرت‌انگیز، جستجوی هویت جمعی یا فردی منبع اصلی معنای اجتماعی است. این گرایش تازه‌ای نیست، چون هویت، واقعی یا برخاسته، از سپیده‌دم جامعه بشری همواره سرچشمه معنا بوده است. در دوران تاریخی‌ای که ساختار زدایی گسترده سازمان‌ها، ویژگی اصلی آن است، هویت به اصلی‌ترین و گاه تنها سرچشمه معنا تبدیل می‌شود. مردم هر روز بیش از گذشته معانی خود را نه بر اساس اعمال؛ بلکه بر اساس هویت خود یا آنچه که گمان می‌کنند هویتشان است سامان می‌دهند. ساختار جوامع ما به نحو روز افزونی پیرامون تقابل دوقطبی میان شبکه و خویش شکل می‌گیرد. در شرایطی که کارکرد و معنا دچار دوگانگی ساختاری هستند، الگوهای ارتباط اجتماعی بیش از پیش دچار تنش می‌شوند. وقتی دیگر هیچ‌گونه ارتباطی، حتی به صورت ارتباط خصمانه وجود نداشته باشد، گروه‌های اجتماعی و افراد از یکدیگر بیگانه می‌شوند و یکدیگر را به چشم غریبه و نهایتاً به منزله یک تهدید می‌نگرند. در این روند، تجزیه و پراکندگی اجتماعی گسترش می‌یابد (کاستلز، ۱۳۸۹: ۴۵). ویگوتسکی یکی از مهم‌ترین نظریه پردازان حوزه یادگیری هست. وی بر جنبه‌های فرهنگی، تاریخی و اجتماعی را در رشد شناختی بسیار با اهمیت می‌داند و به باور او کنش متقابل میان یادگیرنده و محیط اجتماعی اش تعیین کننده اصلی رشد شناختی اوست (سیف، ۱۳۸۷: ۹۴). در همین ارتباط و با نگاه به سند چشم‌انداز بیست‌ساله جامعه ایرانی چنین ویژگی‌هایی خواهد داشت: توسعه‌یافته، متناسب با مقتضیات فرهنگی، جغرافیایی و تاریخی خود، و متکی بر اصول اخلاقی و ارزشهای اسلامی، ملی و انقلابی، با تأکید بر

مردم‌سالاری دینی، عدالت اجتماعی، آزادیهای مشروع، حفظ کرامت و حقوق انسانها، و بهره‌مند از امنیت اجتماعی و قضایی. برخوردار از دانش پیشرفته، توانا در تولید علم و فناوری، متکی بر سهم برتر منابع انسانی و سرمایه اجتماعی در تولید ملی. با توجه به متن سند فوق توجه به ارزش‌های اسلامی انقلابی مردم از مهم‌ترین اهدافی است که مدنظر بوده است. از آنجایی که اساس تمدن غرب بر ارزش‌های لیبرال دموکراسی مانند اباحت، عقلانیت خود بنیاد، اومانیزم، تساهل و مدارای مذهبی استوار بوده و به دلیل تضاد ارزشی که این تمدن با تمدن اسلامی دارد و مبانی فلسفی آن در تلاش است تا سوژه مورد نظر خود را به کل جهان اشاعه دهد. در این مقاله کوشش می‌شود تا تبارشناسی این سوژه مورد بررسی و تقابل آن با اهداف تربیتی آموزش و پرورش کشور تحلیل شود.

چارچوب نظری

روش مورد استفاده در این پژوهش توصیفی تحلیلی با تأکید بر روش تبارشناسی میشل فوکو فیلسوف فرانسوی و منتقد مدرنیته می‌باشد. آثار میشل فوکو در زمینه نهادهای بهداشت روان و پزشکی، تاریخچه سیستم‌های دانش، ادبیات و نظریه ادبیات، جرم و جنایت و زندان و جنسیت، تأثیر عمیق و ماندگاری در علوم انسانی و اجتماعی داشته است (داوینگ^۱: ۲۰۰۸: ۳۵). برای نمونه در سال ۱۹۶۱، میشل فوکو اولین اثر مهم خود به نام داستان دیوانگی از قرن شانزدهم تا هجدهم را منتشر کرد. این اثر در خارج از الگوهای تاریخ اجتماعی جدید ایستاد. وی با بررسی تاریخچه جنون به عنوان یک ساختار اجتماعی و فرهنگی، خارج از سنت

روانکاوی وارد انتقاد رادیکال فروید می‌شود که قرار بود بر کارهای بعدی او تسلط یابد (فوکو^۱؛ ۱۹۸۷: ۲۴). به‌رحال متن نوشته‌های فوکو یک مدل جایگزین برای نوشتن تاریخ فرهنگ، مدلی که دربردارنده انتقادی اساسی از تحلیل مارکسیستی و آنالیست، از خود تاریخ اجتماعی است (اوبراین^۲؛ ۱۹۸۹: ۹۷). فوکو با استفاده از انتقاد دیرینه خود از دولت به‌عنوان الگویی برای مفهوم‌سازی قدرت، در طی دهه ۱۹۷۰ نتیجه‌گرفت که لیبرالیسم اقتصادی، به‌جای نظم، شکل قدرت پارادایمی مدرن است (به‌رنت^۳؛ ۲۰۰۹: ۵۳۹). درواقع با کارهای فوکو مرزهای انضباطی در سراسر علوم انسانی و علوم اجتماعی زیر سؤال برود (بیرساک^۴؛ ۱۹۸۹: ۱۲).

از نظر فوکو تبارشناسی کوشش می‌کند با نگاهی به‌دوراز تعریف‌های ثابت و معمول از تاریخ، به تاریخ و پدیده‌های تاریخی بنگرد تا بتواند چگونگی شکل‌گیری تاریخ و پدیده‌های تاریخی را توضیح دهد. وی از طریق تبارشناسی در پی توضیح این مطلب بود که چگونه سوژه در طول تاریخ و بوسیله عوامل آن ساخته شده است. فوکو در آثار متاخر خویش سعی دارد به تبارشناسی و ارتباط آن با قدرت و دانش بپردازد. هدف فوکو از مفهوم تبارشناسی روشن ساختن مرکزیت سلطه و قدرت در نهادهای مختلف اجتماعی است که هر یک از آن‌ها زندگی انسان را در برگرفته‌اند. وی قدرت را نقش مولدی می‌داند که تنها به ساختار سیاسی محدود نمی‌باشد؛ بلکه در سراسر جامعه ساری و جاری است. از نظر فوکو همه‌ی روابط انسان‌ها مشمول قدرت هست و هیچ رابطه‌ای را نمی‌توان بیرون از

1. Foucault.
2. o'Brien.
3. Behrent.
4. Biersack.

قدرت تصور نمود (فوکو، ۱۳۸۴: ۵۵). به سخن دیگرانس آن‌ها علاوه بر بودن در روایتی از معنا، در روابط دیگری از قدرت قرار دارند که در ساخت اجتماعی و شبکه‌های آن ریشه دارد. در این روابط افراد به مثابه سوژه‌هایی تلقی می‌شوند که اعمال آن‌ها با شرایط خاصی گره خورده است و همین شرایط نوعی از زندگی کردن را بر آنان تحمیل می‌کند. از نظر فوکو «مسئله‌ی ما اکنون این است که کشف کنیم این خود چیزی نیست غیر از هم‌بسته تاریخی تکنولوژی‌های برساخته طی تاریخ‌مان» (فوکو، ۱۹۸۰: ۴۶). به عبارت دیگر، تبارشناسی در پی این است تا بیان کند که انسان یک واقعیت تاریخی - فرهنگی است که در دوره‌ای کوتاه طی شرایط خاصی ظهور کرده و اکنون جای خود را به امر دیگری داده است. در واقع، برعکس فضای فکری کانت که باید با انسان‌شناسی شروع شود، دیرینه‌شناس با گفتمان و تبار شناس با روابط قدرت و بدن آغاز می‌کند و مفهوم انسان در درون این ساختارها معنی خود را می‌یابد. از همین رو است که در اعصار مختلف، انسان معانی گوناگونی داشته که برگرفته از اپیستم‌های آن دوران هست. فوکو بر این باور است که مطالعه تاریخ نشان می‌دهد که روابط قدرت حاکم و ساختارهای گفتمانی سوژه را ایجاد نموده و تاکنون ادامه یافته، طوری که اکنون فرد امری بدیهی انگاشته می‌شود (استیون، ۱۳۷۰: ۴۸). هم‌چنین به اعتقاد فوکو فن آوری‌های مدرن قدرت و اعتقاد به اصالت آن‌ها با یکدیگر تقویت می‌شود: مفهوم آزادی طبیعت، که توسط یک نظریه علمی درباره‌ی خود عمیق، مانند روانکاوی، منجر به پایداری می‌شود به بردگی عمیق‌تر در حقیقت منجر می‌شود. جلد اول کتاب «تاریخ جنسیت» را می‌توان تلاش فوکو برای ارائه شجره نامه‌ای از «ذهنیت عمیق» دانست. فوکو توجه خود را به انحلال اشکال هویت

گروهی که مشخصه جوامع سنتی است و جایگزینی آن‌ها با شکلی از هویت که به طور فزاینده‌ای به ظرفیت فرد در تأمل و بیان دامنه تجربه خصوصی بستگی دارد (دوز؛ ۱۹۸۹: ۴۰). این تغییرات عمیق در حقیقت با قدرت نرم، تأثیرات رسانه‌ها و اخیراً فضای مجازی تقویت شده و نوعی گم‌گشتگی هویت را برای افراد ایجاد می‌نماید.

بیشتر مفسران معتقدند که فوکو پس از نگارش تاریخ جنون تلاش داشته تا از روش تفسیری پدیدارشناسانه و هرمنوتیکی فاصله بگیرد. به این صورت که فوکو معتقد است که روش پدیدارشناسانه به ویژه در شکلی که هوسرل بکار می‌گرفت، روش روشنی بخشی در حوزه‌های معرفت‌شناسان نیست. زیرا درنهایت، این روشها به سوژه شناسایی و شناخت ما از خودمان باز می‌گردند. وی پدیدارشناسی را برای بررسی گفتمان علمی کافی نمی‌دانست. فوکو بر این باور بود قواعدی در شکل‌گیری یک علم است که تعیین‌کننده این هستند که چه گزاره‌هایی را باید علمی و چه گزاره‌هایی را غیر علمی به حساب آورد و به این شکل گفتمانی علمی را پدید می‌آورند. شناخت این قواعد امکاناتی را فراهم می‌کند که در سایه پدیدارشناسی به دست نمی‌آیند. از نظر فوکو روانشناسی روشی است که می‌تواند چنین شناختی را فراهم نماید، دیرینه‌شناسی است. به همین دلیل بسیاری دیرینه‌شناسی فوکو را نوعی پاسخ به برخی مشکلات نظری دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ به حساب می‌آورند (حسین زاده، ۱۳۹۴: ۱۲۶).

باتوجه به معنای لغوی دیرینه‌شناسی - به عنوان روشی در مطالعه تاریخ که به نوعی بیرون کشیدن مصنوعات از زیر خاک است - به کارگیری این روش از سوی فوکو که در پی کشف موضوعاتی بود که در گذر تاریخ

مدفون شده‌اند، طبیعی به نظر می‌رسد. با این حال هدف و مطالعه وی، خود تاریخ نبوده؛ بلکه با استفاده از آن اهداف دیگری را دنبال می‌کرد. فوکو با استفاده از این روش و بیرون کشیدن واقعیت‌های تاریخی و نگاه مجدد به آنها، بیش از هر چیز در پی یافتن گزاره‌هایی است که علوم انسانی را شکل می‌دهند. تلاش دیرینه‌شناسی این است که نسبت این گزاره‌ها و نحوه عملکرد آن‌ها را در سایه روایتهای تاریخی آشکار سازند.

به هر حال، فوکو با طرح نظام دانایی یا اپیستمه به نقد دیدگاه‌های رایج در علوم اجتماعی به ویژه رد تداوم تاریخی و نظریه تکامل می‌پردازد. فوکو در نقد دیدگاه‌های تکاملی تاریخ به گسست‌های تاریخی اعتقاد دارد. البته گسست‌های تاریخی در تاریخ عمومی وجود دارد. اما گسست تاریخی در حوزه‌های معرفت‌شناسی روی می‌دهد و این گسست‌های معرفت‌شناختی است که موجب تمایز عصری از عصر دیگر می‌شود. اینجا هست که فوکو نظام دانایی را مطرح می‌کند. از نظر فوکو نظام دانایی یا اپیستمه مجموعه روابطی است که در یک اثر تاریخی به کردارهای گفتمانی موجد دانش، علوم و نظام‌های فکری وحدت می‌بخشد. نوعی از دانش نیست؛ بلکه مجموعه روابطی است که در یک اثر تاریخی میان علوم در سطح قواعد گفتمان وجود دارد. دو تحول مهم در اینجا مورد بررسی قرار می‌گیرد. یکی آغاز اصل کلاسیک در میان سده هفدهم و دیگری ظهور عصر مدرن در آغاز سده نوزدهم. تحول از یک عصر به عصر دیگر تکاملی نیست؛ بلکه هر عصری دارای وجه شناخت و اپیستمه خاص خود است. بدین ترتیب اندیشه ترقی‌متنقی می‌باشد و این یکی از ویژگی‌های بنیادین اندیشه فوکو است یعنی کل صورت بندی دانایی از یک عصر و عصر دیگر به شیوه بنیادین تحول می‌یابد (علیا، ۱۳۸۲: ۱۱۴).

فوکو در آثار متعدد خود تلاش کرده است شکل‌گیری انسان باوری عصر مدرن را همراه با تحول علوم انسانی و نهادهای اجتماعی جدید به صورت روند شکل‌گیری و پدید آمدن یک نظام قدرت جدید در غرب به تصویر کشد. فوکو معتقد است انسان مفهومی معرفت‌شناختی است که در قرن نوزدهم و پس از ظهور علوم انسانی متولد شده است. بنابراین، تأکید بر معرفت و شناختی بودن انسان است. انسان دیگر به عنوان موجودی جاندار با دو دست و پا و ویژگیهای فیزیکی نیست که ادعا می‌کنند در قرن نوزدهم تولد یافته است، در اینجا انسان به عنوان فاعل و سازنده دانش و به عنوان موضوع دانش مطرح است که پس از ظهور علوم انسانی متولد شده است. در اینجا است که انسان ظهور پیدا می‌کند و متولد می‌شود و مقیاس و معیار همه چیز قرار می‌گیرد. انسان که خود زمانی موجودی در میان سایر موجودات بوده اینک به فاعل شناسایی و موضوع شناسایی تبدیل می‌شود. وقتی فوکو از تولد انسان و مرگ آن سخن می‌گوید نمی‌خواهد بگوید انسان گریز است و ضد اومانیت یا به جایگزینی انسان با چیز دیگری مانند ماشین یا موجود دیگری اعتقاد دارد. برعکس، منظور آن این است سرشت انسان و ماهیت او که امروزه به کار می‌بریم محصول یک وضعیت تاریخی و تغییر قواعد انسانی معرفت است که از زمان روشنگری به وجود آمده است. انسان فاقد ماهیت و فطرت پیشینی است. ماهیت و فطرت او توسط شرایط اجتماعی هر دوره شکل می‌گیرد. انسان‌ها هویت و ماهیت خود را در درون گفتمان‌های مختلف به صورت‌های گوناگون تعریف می‌نمایند. مسئله‌ی مهم این است که به بحث فوکو درباره‌ی انسان نیست؛ بلکه ماهیت و سرشت اوست. ماهیت‌ی که از پیش وجود ندارد و تحت شرایط اجتماعی خاصی ایجاد و و تصویر و تفسیر می‌شود. از نظر فوکو

انسان در درون کردارهای گفتمانی ماهیت خود را و هویت خود را تعریف می‌کند. به سخن دیگر ساختارها هویت انسان را معین می‌کنند (علیا، ۱۳۸۲: ۱۲۶). در ادامه به سوژه موردنظر مدرنیته اشاره خواهد شد.

سوژه‌ی موردنظر مدرنیته

بدون تردید به منظور شناخت تغییرات زندگی امروز بشر باید مدرنیته و مؤلفه‌های آن را مورد واکاوی قرارداد. به هر حال مدرنیته را باید به‌عنوان یک لحظه خاص در تاریخ با یک پیکربندی اجتماعی خاص نام برد که مشخصه اروپا از حدود ۱۵۰۰ تا اوایل قرن بیستم است (فریدمن^۱، ۲۰۰۶: ۴۲۸). در ارتباط با این مفهوم، از آنجاکه تجدد ترجمه واژه لاتینی مدرن است و این مقوله در آن حوزه جغرافیایی کره خاکی زاده شده است که به غرب معروف است. باید برای تاریخچه تاریخی این واژه دقت نمود. این واژه در زبان انگلیسی از ریشه modo مشتق شده است به معنی اخیراً و هم‌زمان بودن است. بدین ترتیب می‌توان واژه‌ای modo را به روزآمد بودن، به هنگام بودن، با زمان بودن تعبیر کرد. مدرنیته در دوران جدید یا تجدد به سکه رایج تبدیل و اعتبار فراوانی برخوردار شده است و مذهب مختاراندیشه و عمل در زمان حاضر تلقی می‌شود. این واژه تا آنجا همه‌شمول و گسترده است که در شناخت‌شناسی جدید، برداشت‌های امروزی و الگوهای رفتاری غالب و چارچوب فرهنگی را از طریق و در ارتباط با آن باید دریافت. این مقوله جدید تجدد به این دلیل به اسوه غالب شیوه تولید تمدن تبدیل شد که ساختار غالب گذشته دیگر جوابگو نبود و به تدریج هم کارآمدی عملی و هم مشروعیت نظریه خود را ازدست‌داده بود (رجایی، ۱۳۹۵: ۱۸۳).

بنابراین،، تجدد یک حرکت تاریخی برای پاسخ به یک مشکلی بروز کرد. این حرکت در معنای سلبی رهایی طلبی از چنبره ساختار سیاسی، اقتصادی و فرهنگی بود که خاصیت ارتقای کرامت انسان را از دست داده بود و برعکس آن استعمار، استثمار و استحمار و در یک کلامانديشه و عمل تغلب یعنی سلطه و تحمیل را جانشین احترام به کرامت انسانی کرده بود. در بنای ایجابی تجدد حرکتی بود آزادی طلب تا به انسان امکان بدهد چه طرحی نو دراندازد و مبنای تازه بنیادش بر آزادی سازی و کارش عجین با آزادی و هدفش مبارزه با هراندیشه و عمل سلطه طلبی است. از مهم ترین واژگانی که با تجدد پیوند ناگسستنی دارد، سوپرکتیویته است. سوپرکتیویته معنای فاعلیت را القا می کند و مراد از آن بازیگر بودن انسان نه به عنوان مخلوق و دریافت کننده؛ بلکه به عنوان خالق و تولیدکننده است. از سوی دیگر این واژه به معنای موضوعیت است؛ یعنی چه همه ی چیز شامل خود آدمی موضوع و خمیرمایه پژوهش و دخل و تصرف است. مارکس می گوید فلاسفه گذشته آمده بودند که جهان را تعیین کنند درحالی که هدف باید تغییر جهان باشد؛ این گفته دلالت بر موضوعیت پیدا کردن جهان جدید و فاعل و عامل بودن آدمی دارد (رجایی، ۱۳۹۵: ۱۸۴).

از نظر معرفت شناسی، دیدگاه غالب در فرهنگ امروزی و در نظام آموزشی مدرنیته را می توانیم یک رویکرد «تک ابزار» یا علم بسنده بنامیم. در این نوع نگاه، تنها روش قابل قبول برای تحقیق و داوری در مورد هر حقیقتی، روش حسی - تجربی (علمی) است. در واقع روش های عقلی - فلسفی و نیز منابع وحیانی و دینی، در این رویکرد، جزو روش ها و منابع معتبر و معرفت بخش به حساب نمی آیند. اصطلاحاتی مثل ساینتیسم،

امپریسم، پوزیتویسم و... به همین موضع شناخت‌شناسانه مدرنیته اشاره دارند. گفتنی است که در اینجا سخن از نگاه غالب است؛ نه نگاه تمام مکاتب و متفکران این دوران.

پوزیتویسم که گاهی از آن با واژه‌هایی نظیر اثبات‌گرایی و تجربه‌گرایی، هم یاد می‌شود؛ تنها مبدأ معرفت‌های معتبر در علوم طبیعی و اجتماعی را تجربه‌های حسی می‌داند. علم‌گرایی یا علم‌زدگی به این معنا که روش علوم طبیعی برای تحقیق در تمامی عرصه‌های معرفت کافی باشد از مؤلفه‌های پوزیتویسم است. در این روش هر پدیده واقعی را می‌توان در بوته آزمون و نقد قرارداد. انسان مدرن هیچ چیزی را مافوق آزمون نمی‌داند. هیچ چیزی را امر مقدس نمی‌پندارد تا بدون چون و چرا آن را بپذیرد. چیزی که نتواند در معرض آزمایش و تجربه قرار بگیرد، فاقد اعتبار است. در شکل افراطی معرفت‌شناسی پوزیتویسم حجیت هرگونه گزاره‌ای متافیزیکی، فلسفی و امور دینی و مذهبی و اخلاقی که آزمون‌پذیر، اثبات یا ابطال‌پذیر نیستند فاقد اعتبار و یک گزاره بی‌معنا تلقی می‌شوند. ظهور مکتب‌های پوزیتویستی که نقطه آغازین آن از آگوست کنت بود، ناشی از این تفکر بود و نقطه اوج آن در حلقه معروف وین بود که به پوزیتویسم منطقی^۱ منجر شد. فرانسیس بیکن، بارکلی، جان لاک، هابز، و هیوم از جمله فیلسوفان تجربه‌گرا و حس‌گرا هستند (بلخاری، ۱۳۹۴: ص ۷۰؛ خاکی، ۱۳۸۹: ص ۱۲۷).

به هر حال مدرنیته را باید به عنوان یک لحظه خاص در تاریخ با یک پیکربندی اجتماعی خاص نام برد که مشخصه اروپا از حدود ۱۵۰۰ تا اوایل قرن بیستم است (فریدمن؛ ۲۰۰۶: ۴۲۸). از نگاه کانت شناخت به

اموری تعلق می‌گیرد که متعلق حسی داشته باشد؛ در نتیجه اموری مانند خدا، جاودانگی نفس و به‌طور کلی امور متافیزیکی در محدوده شناخت عقل نظری قرار نخواهند گرفت. کانت «معرفت» را مربوط به حوزه عقل نظری، و عقل عملی را خاستگاه عواطف و احساسات و در واقع فاقد جنبه معرفتی می‌داند و به این ترتیب امور متافیزیکی را اموری غیر معرفتی تلقی می‌کند.

بنابراین، روش تک ابزار و حس‌گرا، طبیعتاً به یک هستی‌شناسی و جهان‌بینی مادی‌گرا منجر می‌شود. بر همین اساس، در عصر جدید (به‌ویژه از قرن ۱۸ تا میانه‌های قرن ۲۰). تلاش بسیاری از اندیشمندان و نویسندگان بر این بوده که حقایق هستی را در سطح عالم ماده، خلاصه کنند و همه‌ی پدیده‌ها و اتفاق‌ها را صرفاً بر همین مبنا توجیه و تفسیر نمایند. مفاهیمی مثل ماتریالیسم، فروکاهی‌گرایی، راز‌زدایی و قدسیّت‌زدایی از عالم و...، به همین موضع مدرنیته اشاره دارند. از ویژگی‌های مدرنیته جایگزینی تبیین طبیعت‌گرایانه، مادی‌گرایانی، این دنیایی، اکنونی، کمی، ریاضیاتی، مکانیکی... از هستی به‌جای تبیین متافیزیکی و غایت‌شناسانه است. بنابراین، در علم مدرن مفهوم قدسی از هستی حذف می‌شود.

باید توجه داشت که مادی‌گرایی و ماتریالیسم در معنای خاص که یک مفهوم نظری است یعنی تنها ماده و آنچه از آن منبث می‌شود از واقعیت و اصالت برخوردار است. در این تعریف انسان مدرن از لحاظ وجودشناسی به عوالمی غیر از عالم ماده و مادیات قائل نیست. لذا آنچه قابل مشاهده و تجربه و آزمایش نیست موجود نیست. معرفت‌شناختی حسی و علم‌گرایی مدرنیته موجب انکار یا تردید بخش عظیمی از هستی شده است

(مشکات، ۱۳۹۱: ص ۴۴۱). در همین ارتباط و بعد از دکارت، هابز هستی را به جهان مادی محدود کرد و منکر هرگونه دخالت نیروی فوق مادی بر دنیای مادی شد. لاگرانژ و لاپلاس از کسانی بودند که متذکر شدند اختلالات منظومه شمسی به خودی خود حل می‌شود و نیازی به دخالت خداوند نیست (گلشنی، ۱۳۸۷: ۴).

این فهم دو رویه از سوژکتیویته یعنی فاعلیت و موضوعیت وقتی به روابط انسانی و شان و موقعیت انسان تأمین داده می‌شود در معنای اول به فردیت و استقلال فردی، مؤسس و بازیگر بودن و درنهایت، به خودمختاری آدمی ترجمه خواهد شد. انسان خودمختار اعلام شده و لذا به عامل و بازیگر مستقل تبدیل می‌شود. در معنای دوم یعنی موضوعیت پیدا کردن جهان سوژکتیویته دلالت بر این دارد که جزئیات جهان و هرچه در او هست در اختیار انسان و موضوع مالکیت وی قرار گرفته و انسان از آزادی ابتکار خلاقیت و اعمال حاکمیت برخوردار می‌شود. نکته قابل توجه این‌که فاعل شناسا فردیت است با فردی که ادیان الهی از جمله آیین زرتشت و پیام اسلام به ارمغان آوردند از یک جهت شباهت دارد و از سوی دیگر کاملاً به آن‌ها متفاوت است. درحالی‌که فردیت دینی همانا عارفانه و در چارچوب نگرش خیمه‌ای مصداق پیدا می‌کرد؛ حدود میدان مانور فرد از قبل معین شده بود. درحالی‌که در فردیت دوران جدید فرد خود پاسخگوی پیامد بدی‌ها و خوبی‌های رفتار خویش است (رجایی، ۱۳۹۵: ۱۸۵). البته باید توجه داشت که جهان مدرنیته به همه‌ی وعده‌هایی که در مورد خوشبختی بشر داده بود، عمل نکرده است. جامعه‌ی مدرن هرچند که توانست رفاه اجتماعی برای بشر فراهم کند اما در ایجاد آرامش روحی و روانی او ناکام بوده است. آزادی که وعده داده بودند با حکومت عقل

محقق نشد و امید و آرزوی روشنگران جز خواب و خیال هیچ نبود. آنان رهایی کامل انسان را در گرو تکامل علمی و دستاوردهای تکنولوژی و گسترش خردباوری می دانستند، اما همه‌ی اینها نه تنها به آزادی و رهایی آدمی منجر نشد؛ بلکه به آنچه بر خرد ابزاری خواند که نظارتی بیشتر بر شیوه‌های اجتماعی و فرهنگی زندگی است، انجامید (احمدی، ۱۳۷۳: ۳۲). هم چنین، رنه گنون معتقد است مردم غرب از حقایق زنده‌ی دین روی گردان شده‌اند و تنها ارتباطی خشک و بی‌روح با آن دارند. فیلسوفان قرن نوزده و پیروان آن‌ها، تجدد را در قالب غیردینی مطرح کردند؛ و علوم انسانی از سیطره بینش شهودی ملهم از باورهای مذهبی و متافیزیکی خارج شد و علم متکی به خرد تحلیلی غیردینی جایگزین آن گردید (کاظمی، ۱۳۷۷: ۱۰۷).

به هر حال، مدرنیته نه مفهومی جامعه‌شناسانه است و نه مفهوم سیاسی و نه مفهومی دقیقاً تاریخی. مدرنیته مشخصه یک تمدن است. ویژگی که به مقابله با سنت یعنی مقابله با همه‌ی فرهنگ‌های سنتی یا ماقبل خود برمی‌خیزد. دنیای مدرن در تقابل با تنوع جغرافیایی و نمادین فرهنگ سنتی، خود را در سراسر جهان به‌عنوان وحدتی همگن تحمیل می‌کند. مدرنیته هم چنین به‌عنوان ملغمه‌ای سردرگم از اسطوره و واقعیت در هر زمینه‌ای معنای خاص خود را می‌دهد. دولت نوین، تکنیک، تنوع در نقاشی هرکدام به‌سان جلوه‌ای از یک مقوله عام و یک ضرورت فرهنگی سر بر می‌آورند. مدرنیته خود حاصل خیزش‌های عمیق در سازمان اقتصادی و اجتماعی است. به‌عنوان نوعی آداب، شیوه زندگی و روزمرگی محسوس می‌شود و تا جایی پیش می‌رود که می‌توان آن را حتی کاریکاتوری از خودش نامید. مدرنیته از نظر محتوا در زمان و در فضا در حال دگرگونی

است و مانند اسطوره تنها به عنوان نظامی از ارزش‌ها ثابت و باز ناگشتنی است. از آنجاکه مدرنیته مفهومی تحلیلی نیست، قانون نیز برای آن وجود ندارد. فقط می‌توان ویژگی‌هایی برای آن قائل شد. هیچ تئوری خاصی نیز برای آن داده نشده و تنها منطقی از مدرنیته متصور است و نیز ایدئولوژی منسوب به آن. مدرنیته به عنوان اخلاق قانونمند دگرگونی به ضدیت با اخلاق قانونمند سنت برمی‌خیزد. با این‌همه‌ی خود به همان شدت در مورد دگرگونی‌های ریشه‌ای محتاط و نگران است.

از مهم‌ترین و اولین چالش‌هایی که ایرانیان در برخورد با تجدد دارند این است که ایرانیان از اطمینان خاطر و اعتماد به نفس برخوردار نیستند که خودباور باشند. آن‌ها باید به خود بگویند که نمی‌بایست محو تجدد شد و یا به وسوسه آن گرفتار آمد؛ بلکه باید آن را تجزیه و تحلیل کرد و ثمرات مثبت آن را به دست آورد. چالش دوم که در این رابطه وجود دارد و زمینه روانی و فکری این واقعیت نیز هست که آن‌ها در شکل‌گیری این اسوه بشری جدید نقش مستقیم و فعالانه‌ای نداشتند. داریوش آشوری در ارتباط با نقش منفی تجدد می‌نویسد: یکی از شگفتی‌های هجوم غرب به ما آن است که با لشکریانش بر ما تاختن و ذره‌ذره در زیر پوست ما نفوذ کردند (آشوری، ۱۳۸۸: ۱۴۷).

سومین چالش ایرانیان برای سوارشدن بر مرکب تجدد این است که بر بیگانگی خود نسبت به ابزارهای دستیابی به این اسوه جدید غلبه کنند و در نهایت، چهارمین چالش ایرانیان برای پاسخگویی به مبارزه‌طلبی تجدد مقابله و تقلید دادن احساس و مقوله مارگزیدگی است. از آن جایی که بخش بزرگی از جهان مبتنی بر تجدد به قدرت روی آورد و تجدد را به ایدئولوژی قدرت تبدیل نمود. نتیجه منفی آن سلطه استعمار مستقیم و

غیرمستقیم استثمار و امپریالیسم می‌باشد (رجایی، ۱۳۹۵: ۱۸۰). تغییرات عمیق و بسیار سریع فرهنگی و اجتماعی زندگی در دنیای مدرن بسیاری از جوامع انسانی را در رؤیا رویی با مسائل و مشکلات جدید زندگی دچار مشکل کرده است به طوری که اکثر انسان‌ها فاقد توانایی و مهارت‌های لازم در مقابله با چالش‌های زندگی‌اند. در نتیجه آثار بالای خودکشی افسردگی، طلاق، اختلالات روانی، اعتیاد، قتل و در کنار آن مهم‌ترین عوامل مرگ‌ومیر یعنی بیماری‌های قلبی عروقی، سوانح و حوادث گویای این امر است که زندگی در پستی دشوار تبدیل شده است. به‌هر حال پیچیدگی روابط و مناسبات انسانی، نفوذ و گسترش وسایل ارتباط جمعی، تنوع در مصارف زیستی و فرهنگی به همراه افزایش جمعیت و مطالبات آزاد و از همه‌ی مهم‌تر تغییرات ایده‌الها و آرمان‌های بشر امروزی، زیستن را از وضعیت همگون و ساده به وضعیت ناهمگون، پیچیده و نامعین تبدیل کرده است و بر درهم‌تیدگی زندگی جدید با لایه‌های عمیق و درونی آدمی افزوده است. این وضعیت اگرچه از سویی به تحولات پرشتاب و پیچیده جامعه مدرن ربط دارد؛ اما از سوی دیگر مهم‌تر از آن به ناکارآمدی نهادهای سنتی خانواده، نظام آموزشی، تربیتی و سایر نهادهای فرهنگی ما بر می‌گردد. نظام خانوادگی و آموزشی ما نتوانسته خود را با تحولات ارزشی، فرهنگی و تکنولوژیک جامعه جدید وفق دهد (اخلاقی، ۱۳۸۸: ۴۵). این تغییرات و تحولات را اگر با تلاش‌های غرب به منظور اشاعه‌ی سوژه خویش در نظر بگیریم، بهتر می‌توان در این مورد به شناخت دست یافت یافت.

اشاعه سوژه فرهنگ غربی

لازم به ذکر است که با جهانی شدن فزاینده رسانه‌های ارتباط جمعی، ارائه اطلاعات می‌تواند راه‌های تازه‌ای برای انتخاب در برابر شخص باز نماید و انتخاب‌های تازه‌ای را فراهم کنند. از طرفی بین سکونتگاه‌هایی که در گذشته به کلی از یکدیگر مجزا و بی‌خبر بوده‌اند، ارتباط‌هایی برقرار شده است. در دنیایی آکنده از امکانات گوناگون برای گزینش شیوه زندگی، برنامه‌ریزی استراتژیکی برای نوع زندگی از اهمیت‌ی خاص برخوردار است. انتخاب شیوه زندگی و برنامه‌ریزی برای آن تأثیراتی کم‌وبیش عام داشته و چندان ارتباطی با موقعیت‌ها و محدودیت‌های ویژه آن‌ها ندارد. برنامه‌ریزی زندگی مستلزم اتخاذ روش و شیوه‌ای برای سازماندهی زمان است. چون ساخت بازتابی هویت شخصی افراد متأثر از انتخاب متعددی است که در عصر کنونی برای وی فراهم شده است. گیدنز بر این امر تأکید دارد که برای همه‌ی افراد و گروه‌ها انتخاب شیوه زندگی مشروط به شانس‌ها و فرصت‌هایی است که نصیبشان خواهد شد (گیدنز^۱، ۱۳۸۸: ۱۷۵).

بنابراین، جهان چالش پلورالیسم فرهنگی را فرا روی خود دارد. در آینده یکی از سناریوهای ممکن و عملی این خواهد شد که تثبیت یک نظام بین‌المللی یک‌دست ایجاد شود. چنان‌که در نظم نوین جهانی با ویژگی برتری آمریکا شاهد آن هستیم یا حفظ تنوع فرهنگی ارزشی که جهان باید از آن دفاع کند. بدون دفاع از این حق، جهان سوم به آزادی و استقلال فرهنگی کامل نخواهد رسید. غرب در حال بازآفرینی تاریخ گذشته در قالب تازه استعمار جدید است. جهانی‌سازی در کار ساختن جهانی است که تا چند وقت دیگر بسیار متفاوت خواهد شد. از هم اکنون دگرگونی‌های

عمده در حال شکل‌گیری است. فروپاشی سوسیالیسم و گسترش خصوصی‌سازی در کشورهایی چون چین، هند و مصر و قدرت‌های منطقه‌ای از قبیل جامعه اروپایی قابل مشاهده است. به دنبال برتری آمریکا بیشتر شدن شکاف اجتماعی و اقتصادی میان کشورهای فقیر و غنی و شکاف اجتماعی و اقتصادی در داخل این کشورها، جهانی‌سازی، استثمار از آثار و پیامدهای طبیعی خصوصی‌سازی و سرمایه‌گذاری فراملیتی، ظهور فراملی‌گرایی، پاک‌سازی قومی و معضلات پناهندگان جدید، بین‌المللی شدن جرم و جنایت به‌ویژه جرم و جنایت وابسته به گروه‌های مافیایی، بی‌ثبات کردن دولت ملت و پدیدآمدن دشمنی‌های جدید بین‌المللی را شاهد هستیم (راپرت^۱، ۱۳۸۴: ۲۲۳).

در چنین دنیایی در مورد بحث هویت، بسیاری معتقدند گرچه هویت ملی منحصر به فرد هست اما شباهت‌هایی را نیز به دنبال دارد. باید پرسید کدام عامل هر کدام از ما را منحصر به فرد می‌سازد؟ پاسخ به این پرسش ممکن است این باشد که هیچ فردی، خواهر، برادر و حتی دوقلوهای یکسان هویتی کاملاً شبیه به هم ندارند و همه‌ی ابعاد زندگی را با دیگران سهیم نمی‌شوند. به هر حال بی‌همتایی و یا منحصر به فرد بودن وضعیت متعلق به فرد در نظر گرفته می‌شود که هیچ ربطی با جهان اجتماعی ندارد. ممکن است جهان اجتماعی بر آن مؤثر بوده و آن را شکل بخشیده اما آن را ایجاد نمی‌کند. به عبارت دیگر، در برخی از تفاسیر منحصر به فرد بودن ترکیبی خاص از ژن‌ها و در برخی موارد دیگر روح عاملین یکتایی است. در همه‌ی موارد بخشی از فرد مورد بحث است که در اجتماع ایجاد نشده و آنچه ثابت می‌شود یک ذات است. چیزی که شخص را آنچه او هست

می‌کند، همین ذات درون نهفته و عمیق‌تر و وسیع‌تر از آن چیزی است که در بیرون وجود دارد؛ بنابراین، غربی‌ها با این طرز تفکر که در جهان اجتماعی بخشی از ماهیت وجود آنان را می‌سازد و در واقع، با این ایده که ماهیت آن‌ها قابل تغییر است، کنار آمده‌اند. اما این امر قدرت مفهوم جدید خود حقیقی و ژرف را به همراه دارد تا حدودی خارج از کل اجتماع است (لالر^۱، ۱۹۵۸: ۱۷).

باتوجه به این که تمدن غرب که تمدنی نوین به شمار می‌آید، تمدنی است که با گذار از فرهنگ تولید به فرهنگ اطلاعات و دانش علمی، پدیدار می‌شود. این گذار از رهگذر پیشرفت‌های بنیادین در علم و فناوری میسر شده است. بر اثر برتری علمی غرب شکاف اطلاعاتی میان شمال و جنوب به شکاف پر نشدنی تبدیل گردیده و روزبه‌روز هم بیشتر و بیشتر می‌شود. برای نمونه در سال ۱۹۹۰، ۵۶ درصد کل بانک‌های اطلاعاتی جهان به‌ویژه بانک‌های اطلاعاتی تحقیقی و علمی از آن ایالات متحده بود. جامعه اروپایی ۲۸ درصد، ژاپن ۱۲ درصد و جهان سوم یک درصد کلیه بانک‌های اطلاعاتی را در اختیار داشتند. در عصر جهانی‌سازی شکاف میان شمال و جنوب با قدرت نرم‌افزاری که به قدرت سبیرتیک و راه‌اندازی جنگ فناورانه از راه دور تعریف می‌شود، مشهور است. کشوری چون ایالات متحده که همچنان مسحور تسخیر چمنزارهای نواحی مرکزی آمریکا به دست مهاجران اولیه است و در ابتدا مقدار زمینی که باید تسخیر می‌شد، نامحدود به نظر می‌رسید اکنون رویه‌های دیگری را نیز دنبال می‌کند. تا اواخر قرن نوزدهم گسترش ارضی متوقف شد و ذهن آمریکایی باید با مرزهای جدید دست‌وپنجه نرم می‌کرد. مرز جدید نظم نوین

جهانی و تسخیر فضا است که مراد از آن دستیابی کامل به منابع سیبرنت هست. با تداوم یافتن فرار مغزها از کشورهای فقیر و مهاجرت متخصصان فناوری پیشرفته از کشورهای اتحاد شوروی سابق، آمریکا منابع تکنولوژیکی وسیعی در اختیار دارد. جهانی سازی آمریکایی با تمام قدرت آغاز گشته است. در عین حال باید خاطر نشان کرد که مرکز پیشرفته، مهاجرت متخصصان و ورزیده را از جهان سوم تشویق می کند و البته قوانینی را به اجرا می گذارد که مهاجرت افراد غیر متخصص را مشکل تر می سازد. این فرایند به برتری اقتصادی و سیاسی غرب گسترش آرا و نظریات غربی از راه اکتساب فناوری غربی، فرار مغزها از کشورهای جهان سوم به مرکز پیشرفته، نفوذ تدریجی ارزش های فرهنگی فکری و علمی غرب به جهان سوم انجامیده است و همه ی اینها به فقدان گفتگوی صادقانه فرهنگی میان شمال و جنوب منجر خواهد شد (راپرت، ۱۳۸۴: ۲۲۳). این فرایند در تلاش است تا سوژه مورد نظر خود را بر اصول تمدن غربی بنا شده، در سراسر گیتی گسترش دهد.

تلاش ها از سوی مدرنیته به منظور ترویج هویت ویژه خود با بهره گیری از طراحان مد، شبکه های مد و صرف هزینه های سنگین در این زمینه قابل ذکر است. در همین راستا در مدرنیته حضور افراد در پناهگاه ها، زندان ها، مدارس، محل کار و حتی خانه های خود آن ها را تحت نظارت، طبقه بندی و تمایز قرار می دهد که باعث ایجاد هویت هایی می شود که دیگران را باید در خود شناسایی کرد و دیگران باید ما را در آن ها ببینند (گاندال^۱، ۱۹۸۶: ۱۲۱). خود اجتماعی وضعیتی است که جامعه به بدن تلقین کرده است (دوز، ۱۹۸۹: ۳۸). فوکو بر این باور است که مطالعه تاریخ نشان می دهد

که روابط قدرت حاکم و ساختارهای گفتمانی سوژه را ایجاد نموده و تاکنون ادامه یافته، طوری که اکنون فرد امری بدیهی انگاشته می‌شود (استیون^۱، ۱۳۷۰: ۴۸). قدرت را می‌توان در همه‌ی جا یافت و موجب اقداماتی می‌شود که گاه در حوزه قانون یا در زمینه حقیقت است. قدرت را باید به عنوان یک رابطه شناور درک کرد، نه امتیاز یک نهاد یا شخص خاصی باشد (فریرینیا^۲، ۲۰۱۰: ۳۶۹).

البته مدرنیته به دلیل تمرکز بر بعد دنیوی و غفلت از جنبه‌ی ملکوتی انسان با بحران‌های بنیادی روبرو گشته است. هوسرل در کتاب بحران نیز تأکید می‌کند که بحران جامعه مدرن به علم و اندیشه خلاصه نشده؛ بلکه بحرانی جهانی و معنوی است. یعنی این بحران تنها مجموعه‌ای از دشواری‌های پراتیک یا فنی نبوده و درواقع، بحران ارزش‌هاست و می‌توان با تفسیری اجتماعی گفت روزگار نو، روزگار بحران‌هاست (احمدی، ۱۳۷۳: ۱۳۱). ماکس وبر که منتقد رویکرد عقلانیت خود بنیاد و ابزاری دنیای تجدد هست، عقلانیت دوره‌ی مدرنیته را عقلانیت ابزاری یا عملی می‌داند که لازم ولی ناکافی است. او به نقد عقلانیت ابزاری در دنیای مدرن می‌پردازد و معتقد است که اقتصاد سرمایه داری، سیاست لیبرال و تحزب نمی‌توانند انسان امروز را نجات دهند. لذا اخلاقیات، دین و ایمان را به یاری طلبید و بر این نکته تأکید داشت که اگر ارزش‌ها احیا شوند، زندگی انسان را از این وضعیت نجات خواهند یافت (یزدانی، ۱۳۸۹: ۱۰۱). درواقع انسان مدرن در این راه تنها ابزار قابل استفاده را عقلانیت ابزاری بشر می‌داند و با تکیه بر توانایی و خودبنیاد بودن آن در

1. Steven.
2. Ferreirinha.

شناخت و یگانه روش ممکن را روش تجربی و عینی به حساب می‌آورد. بدین ترتیب رفته‌رفته هر چیز نادیدنی و حس نشدنی بود، یا به زنجیر عقل گرفتار نمی‌شد، غیر معقول و حتی نادیده گرفته شد. تجربه‌گرایان فلسفی معتقدند که هیچ دانشی را نمی‌توان به درستی استنباط کرد مگر این‌که ناشی از تجربه یک یا چند حس انسان باشد. این دیدگاه معمولاً با عقلگرایی در تضاد است که معتقد است دانش ممکن است از عقل و مستقل از حواس به دست آید. برخی از متفکران مانند جان لاک بر این باورند که برخی از دانشها (مثلاً دانش درباره‌ی وجود خدا). می‌توانند از طریق شهود و استدلال به‌تنهایی به دست آیند. عقلگرایان اصلی یعنی افرادی چون دکارت، اسپینوزا و لایبنیتز نیز طرف‌داران روش علمی یعنی تجربی بودند (باکل، ۱۹۹۹: ۲). به هر حال فلسفه غرب با نگاه تک بعدی به انسان درصدد گسترش تصویری از بشر هست که با مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی فلسفه سایر تمدن‌ها بویژه تمدن اسلام در تعارض است.

نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که فلسفه غرب در آغاز رنسانس با رویکردی خرابکارانه و رادیکال به مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی پایه‌های عصر مدرن را گذاشت. هجومی همه‌ی جانبه به عرصه‌های مختلف فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی اروپا انجام داد که نتیجه آن دگرگونی‌های عمیقی در عرصه‌های مذکور بر جای گذاشت. در این میان اومانیزم با تکیه بر عقلانیت خودبنیاد انسان با مدد گرفتن از نوشته‌های ده‌ها روشنفکر الحادی و ساختارشکن سوژه‌ی جدیدی را به دنیا

معرفی نمود. هماهنگی و پیوند میان دانش و قدرت در تکوین و گسترش چنین برداشتی امری است که لزوم توجه به آن را می‌طلبد. در واقع، در دنیای امروزی سوژه متعالی غرب پا را از قاره سبز و آمریکای شمالی فراتر گذاشته و با حمایت ساختارهای قدرتی که در اختیار دارد به سمت و سوی اشاعه آن به سایر ملل می‌پردازد. این فرایند با رویکردهای مختلف رسانه‌ای، گسترش دموکراسی و در صورت لزوم با راه‌انداختن جنگ دنبال می‌شود. اذعان به بحث قدرت نرم و اندیشه‌های فوکو در باب تأثیرات مدرنیته در زندگی بشر بی‌گمان تضاد و تقابلی آشکار در الگوهای برآمده از فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی با فلسفه غربی مشاهده خواهد شد و آثار اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و فناورانه خود را بر جامعه ما خواهد گذاشت.

منابع:

- احمدی، بابک (۱۳۷۳). مدرنیته و اندیشه انتقادی. تهران: نشر مرکز.
- استیون، لوکس (۱۳۷۰). قدرت فرانسائی یا شرشیطانی فوکو. ترجمه فرهنگ رجایی، تهران: موسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی
- استیون، لوکس (۱۳۷۰). قدرت فرانسائی یا شرشیطانی فوکو. ترجمه فرهنگ رجایی، تهران: موسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی
- آشوری، داریوش (۱۳۸۸). ما و مدرنیته. تهران: صراط
- رابرت، مارک، استیگلیتز، جوزف (۱۳۸۴). جهانی سازی؛ چالش ها و راهکارها. ترجمه سیدهادی عربی قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- رجایی، فرهنگ (۱۳۹۵). مشکلهی هویت ایرانیان امروز: ایفای نقش در یک تمدن و چند فرهنگ. تهران: نشر نی.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران
- شیخاوندی، داور (۱۳۸۴). جامعه شناسی انحرافات و مسائل جامعیتی ایران. تهران: نشر قطره.
- علیا، مهدی (۱۳۸۲). دیرینه شناسی انسان مدرن در اندیشه میشل فوکو. گنتمان، شماره ۹
- فوکو، میشل و اریک برنز (۱۳۸۴). حقیقت و قدرت. ترجمه بابک احمدی، تهران: نشر ماهی
- کاستلز، مانوئل (۱۳۸۹). عصر اطلاعات: اقتصاد، جامعه و فرهنگ: ظهور جامعه شبکه ای. مترجمان: افشین خاکباز، احد علیقلیان، ناشر: طرح نو
- کاظمی، علی اصغر (۱۳۷۷). بحران جامعه مدرن: زوال فرهنگ و اخلاق در فرایند نوگرایی. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- لالر، استف (۱۹۵۸). هویت دیدگاه های جامعه شناسی. ترجمه مهناز فرهمند، تهران: جامعه شناسان.
- مشکات عبدالرسول (۱۳۹۱ ش). فرهنگ واژه ها، تهران، سمت
- میشل فوکو، میشل (۱۹۸۰). خاستگاه هرمنوتیک خود. ترجمه نیکو سرخوش و افشین

جهان‌نیده، تهران: نشر نی

- یزدانی، عباس (۱۳۸۹). دین و عقلانیت در فلسفه‌ی اجتماعی ماکس وبر و نقد آن.

معرفت، سال نوزدهم ش ۱۵۷، ۹۳-۱۰۶.

- Biersack, A (1989). *The new cultural history* (p. 1). L. Hunt (Ed.). Berkeley: University of California Press.
- Buckle, Stephen (1999). , "British Sceptical Realism. A Fresh Look at the British Tradition", *European Journal of Philosophy*, 7, pp. 1-2.
- Dews, P (1989). The return of the subject in late Foucault. *Radical Philosophy*, 51 (1). , 37-41.
- Dews, P (1989). The return of the subject in late Foucault. *Radical Philosophy*, 51 (1). , 37-41.
- Ferreira, I. M. N., & Raitz, T. R (2010). As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. *Revista de Administração Pública*, 44 (2). , 367-383.
- Ferreira, I. M. N., & Raitz, T. R (2010). As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. *Revista de Administração Pública*, 44 (2). , 367-383.
- Foucault, M (1996). What is critique?. In *What is enlightenment?* (pp. 382-398). University of California Press.
- Friedman, S. S (2006). Periodizing modernism: Postcolonial modernities and the space/time borders of modernist studies. *Modernism/modernity*, 13 (3). , 425-443.
- Gandal, K (1986). Michel Foucault: intellectual work and politics. *Telos*, 1986 (67). , 121-134.
- Giddens, A (1989). *Social theory of modern societies: Anthony Giddens and his critics*. Cambridge University Press.

تأملی بر انتقادات وارد بر مکتب لیبرالیسم آموزشی

علی صحبت لو^۱ و حمدحسن میرزا محمدی^۲

چکیده

در نظریه آموزش و پرورش آزاد هدف و شعار اصلی تعلیم و تربیت تنویر ذهن و رها کردن از زمان و مکان خاص است. دانش برای خودش و ارضای ذهن، کسب می‌شود نه برای مقاصد بیرونی. مقاصد بیرونی هر چند مهم هستند، اما محصول جانبی بوده و از اهمیت ثانویه برخوردارند. این درحالی است که هدف اصلی آموزش و پرورش بر اساس نظریه آزادی، کسب بیشترین منفعت برای بیشترین افراد و غلبه بر طبیعت و در راستای رفاه بوده، سودآوری مدنظر است. این مطالعه قصد دارد تأملی بر انتقادات وارد بر مکتب لیبرالیسم آموزشی داشته باشد. بر این اساس، برای پاسخ‌گویی به سؤال‌های پژوهش، از روش نقّادی تحلیلی استفاده شده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که بر مکتب لیبرالیسم آموزشی انتقاداتی وارد است. تأکید بیش از حد بر توانایی عقل در منظومه شناختی انسان و این که با آن می‌توان تمام مشکلات بشری را حل و فصل نمود، امروزه مورد تردید است. کم توجهی آن‌ها به ابعاد عاطفی و هیجانی در تعلیم و تربیت به‌عنوان یکی از ضعف‌های نظام تربیتی او به حساب می‌آید. یکی دیگر از انتقادات وارده بر این مکتب، کم توجهی به علوم تجربی و کاربردی در مقابل فلسفه و علوم محض است.

کلیدواژه‌گان: نقد، مبانی، اهداف، روش‌ها، محتوا، لیبرالیسم آموزشی

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فرهنگیان (زنجان)، تهران، ایران
AliSohbatlo@cfu.ac.ir

۲. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران
mirzamohammadi@shahed.ac.ir

مقدمه

عمر مکتب لیبرالیسم آموزشی^۱ به حدود ۵۰۰ سال قبل از میلاد مسیح می‌رسد. در واقع اولین فیلسوفان این مکتب افلاطون و ارسطو بودند که به برتری این نوع آموزش بر سایر آموزش‌ها اعتقاد داشتند. اساسی‌ترین دیدگاه مدافعان آموزش و پرورش آزاد این است که کسب دانش فی‌نفسه ارزشمند است^۲، زیرا باعث هوشمندی و روشن‌اندیشی در شخص فرهیخته می‌شود این روشن‌ذهنی و تعالی‌عقلی و معنوی ارزنده‌ترین ثمره برای انسان و سبب سعادت‌مندی اوست (زیباکلام مفرد، ۱۳۷۴، ص ۱۰۴).

آموزش و پرورش آزاد یا لیبرال به جهت تلاش در جهت آزاد ساختن فرد، از تعلقات مادی است که بدین نام نامیده شده است و اهداف آن با لیبرالیسم سیاسی که توسط میل^۳ پایه‌گذاری شده، متفاوت است. اندیشه تعلیم و تربیت لیبرال طی قرن‌ها در سراسر غرب به منظور تربیت شهروند آزاد جریان داشت؛ در حالی که ساختار سیاسی و اجتماعی این تمدن از دستیابی همه‌ی افراد به چنین تربیتی ممانعت به عمل آورده، آن را ویژه معدودی از اشراف و بزرگان می‌دانست. تاریخ تعلیم و تربیت غرب گواه آن است که فیلسوفان و مریبان بسیاری در گذشته و هم‌چنین در دوران معاصر تعلیم و تربیت لیبرال را مورد تأیید قرار داده و از آن حمایت کرده‌اند. افلاطون و ارسطو با وجود اختلافی که در بسیاری از مفاهیم داشتند، از نخستین و بزرگ‌ترین مبلغان و مبشران این نظریه به شمار می‌روند.

۱ این مکتب در فارسی به "آموزش و پرورش آزاد" و سنتی "نیز ترجمه شده است

Liberal Education

2. knowledge for its own sake.

3. Mill.J.S.

میتوآرنولد^۱ و نیومن^۲ در قرن نوزدهم به این تفکر گرویدند و در دوره حاضر هم‌اندیشمندانی مانند هاجینز^۳، آدلر^۴ و بایت^۵ در امریکا و فیلسوفان تحلیلی مانند هرست^۶ و پیترز^۷ (۱۹۷۷). در انگلیس ارحامیان آموزش و پرورش آزاد هستند (مرجانی، ۱۳۸۴، ص ۷۸). در میان فیلسوفان مسلمان نیز می‌توان از فارابی و ابن‌سینا به‌عنوان مدافعان آموزش و پرورش آزاد نام برد که همواره از آموزشی دفاع کرده‌اند که در جهت اعتلای عقل و لذت معنوی و در نهایت رسیدن به حق باشد (صحبت لو، ۱۳۸۷).

مهم‌ترین هدف این نوع آموزش، ابتدا آشنایی با ارزش‌ها و ایجاد فضایل در انسان است به‌طوری‌که پایه‌ای برای آموزش عقلی و باروری ذهنی باشد. به اعتقاد مدافعان آموزش و پرورش آزاد وظیفه آموزش و پرورش تربیت عقل در جهت شناخت واقعیت است. آن‌ها معتقدند که علم بدون پشتوانه اخلاقی و احساس مسئولیت و متعهد می‌تواند حربه‌ای بس خطرناک باشد (میرزا محمدی و دیگران، ۱۳۸۹).

فیلسوفان مدافع آموزش و پرورش آزاد به‌طورکلی معتقدند که عقل تعلیم‌یافته عقلی است که نگرش مرتبط به‌هم‌پیوسته از امور داشته باشد. لذا فلسفه نیز کمال یافتن فضیلت عقلی یا روشنگری^۸ است (همان، ص ۱۰۷). بنابراین، تعلیم و تربیت لیبرال همواره در پی آن بوده که افراد اندیشمند و فرهیخته‌ای را پرورش دهد تا قادر باشند به‌طور مفید و مؤثر از اوقات فراغت، فرصت‌ها مسئولیت‌های خویش به‌عنوان شهروند

1. Arnold.M
2. Newman.
3. Hutchins.R.M.
4. Adler.M.J.
5. Babbit.I
6. Hirst
7. Peters
8. Illumination

استفاده کنند. اندیشمندان لیبرال عمدتاً با مردود دانستن نگرش ابزاری به دانش، وظیفه آموزش و پرورش را توجه به تربیت عقلی و اخلاقی افراد می‌دانند.

این مطالعه قصد دارد تأملی بر انتقادات وارد بر مکتب لیبرالیسم آموزشی داشته باشد. بر این اساس، پرسش‌های اساسی پژوهش این است که اولاً، مدافعان مکتب لیبرالیسم آموزشی چه کسانی هستند؟ ثانیاً، این مکتب آموزشی دارای چه مبانی، اهداف، اصولی و روش‌های تربیتی است؟ و ثالثاً چه انتقاداتی بر این مکتب آموزشی وارد است؟

روش

برای پاسخ‌گویی به سؤال‌های پژوهش، از روش نقّادی تحلیلی استفاده شده است. بر این اساس، پژوهشگران، منابع و مراجع مربوط به مکتب لیبرالیسم آموزشی، مدافعان آن را مورد بحث و بررسی قرار داده و سپس به بررسی انتقادات وارد بر این مکتب با نگاه به دیدگاه مخالفان آن اشاره کرده و نهایتاً به بحث و جمع بندی پرداخته‌اند.

یافته‌ها

کسب دانش برای خود دانش ایجاد لذت ذهنی و اعتلای عقلی بحث عمده نظریه آموزش و پرورش آزاد است. جهان نیز طوری ساخته شده که می‌توانیم با تربیت عقلی کارکرد آن را بفهمیم. مسائل شغلی و تأمین معاش در واقع محصول جانبی این چنین دانشی و ذهن پرورش یافته ایی هستند. محصول اصلی همان ایجاد فرهیختگی است نتایج یافته‌های پژوهش نشان داد که برنظریه آموزش و پرورش آزاد

انتقاداتی نیز وارد شده است. نیومن محصول دانشگاه خود را به‌عنوان انسان شریف یا جنتلمن معرفی کرده بود (نیومن، ۱۸۷۳). این انسان شریف دارای عقلی کل نگر یا فراگیر است. در اینجا می‌توان پرسید آیا صرفاً وجود دانشگاهی با مشخصاتی که نیومن بر می‌شمارد به تنهایی می‌تواند انسان آرمانی وی را ایجاد کند؟ باید اذعان کرد که در پرورش چنین انسانی عوامل دیگری نیز دخالت دارند که نیومن اهمیت شان را نادیده می‌گیرد. یکی از مهمترین این عوامل آموزشی غیر رسمی و یا تأثیر خانواده و محیط زندگی است. عامل دیگر دانش ضمنی است که شاگرد از معلم دریافت می‌کند. این دانش به صورت ناخودآگاه جذب می‌شود و ربط چندانی به محتوی درسی که معلم می‌دهد ندارد. و بیشتر در ارتباط با شخصیت معلم است. با این حال نیومن درتاکیدی که بر دانشگاه برای ایجاد انسان آرمانی خود می‌کند محقق است. چون اگر دانشجویی به دانشگاهی با ارزش‌هایی غیر از آنچه نیومن دفاع می‌کند وارد شود مسلماً انسان شریف به تعبیر نیومن نخواهد بود و چنانچه دانشجویی وارد دانشگاهی شود که روح حاکم بر آن نزدیک به تفکر نیومن باشد فرصت خوبی برای رسیدن به انسان آرمانی مورد نظر نیومن خواهد داشت. البته اوک شات به مساله دانش ضمنی به‌طور مبسوط پرداخته است.

انتقاد دیگری که بر آموزش و پرورش آزاد شده این است که چطور ممکن است آموزش بدون هدف و صرفاً برای هوشمندی و اندیشه ورزی باشد. در این صورت تکلیف تأمین معاش چه خواهد شد؟ در پاسخ باید گفت که هیچ یک از نظریه پردازان آموزش و پرورش آزاد نمی‌گویند این آموزش‌ها باید الزاماً بدون هدف باشد؛ بلکه می‌گویند اهداف والاتری که ابعاد گسترده‌تری از انسان را مانند نیازهای احساسی و کنجکاوای عقلی را

در بر می‌گیرد ارزشمندتر از اغراض مادی است. آن‌ها معتقدند حوزه‌هایی از دانش مانند شعر، ادبیات، تاریخ و نظایر آن نیروی نقد و بصیرت انسان را تقویت می‌کند. این رشته‌ها به انسان کمک می‌کنند که فرهنگ خود را درک و جایگاه خود را در جهان تعیین کند. مضافاً به این که وجود چنین افرادی فرهیخته بالاترین سود برای جامعه است.

فردریک نیچه نیز انتقاداتی از نظریه آموزش و پرورش آزاد کرده است. او می‌گوید: این آموزش به‌طورکلی هدفش این است که از انسان یک "سکه رایج" سازد اتکا به حافظه در آن زیاد است و نیروی ذهنی را در این نظام می‌توان اندازه‌گیری کرد (نیچه، به نقل از زیباکلام، ۱۳۸۴). او هم چنین می‌گوید: در آموزش آزاد به افراد نظریه‌های رایج و پذیرفته شده را می‌آموزند. در ضمن طرفداران نظریه آموزش و پرورش آزاد علیرغم ادعای خود طرفدار سرسخت تخصص‌گرایی هستند که با نگرش کل‌گرایی در دانش در تضاد است. او هم از طرفداران نظریه آزادی و هم آموزش و پرورش آزاد انتقاد شدیدی دارد مبنی بر این که "روح انسانی" را سرکوب می‌کنند. انسان تربیت یافته در این مکاتب صرفاً به حل مسائل روز در زمینه تخصصی‌اش قادر می‌شود.

در پاسخ این انتقادات باید گفت که این نظریه پردازان به هیچ وجه نمی‌خواهند متخصصین صرف ساخته یا با یادگیری انفعالی از دانش‌آموزان سکه رایج بسازد. آن‌ها در پی اعتلای فرهیختگی و هوشمندی و رهایی و آزادی از تعلقات مادی هستند. دور شدن از اینجا و اکنون آنطور که مایکل اوک شات می‌گوید، هر چند به ظاهر ما را از زمان و مکانی که در آن هستیم جدا می‌کند ولی این نوعی از جدایی است که به وسیله آن در تاریخ و فرهنگ و ادبیات غوطه می‌خوریم و برای حل مشکلات کنونی تجهیز می‌شویم.

انتقادهای نیچه از آموزش آزاد در راستای عدم توانایی در ایجاد اندیشمندان خلاق است. در اینجا باید سؤال نمود که بدون غورو تحقیق در زمینه‌های مختلف علمی و ادبی تحت نظر معلمی متخصص چگونه می‌توان به خلاقیت دست یافت، زیرا هیچ خلاقیتی در خلأ ظهور نمی‌کند. ابتدا باید درکی روشن از زمینه دانش داشت تا بتوان در آن نوآوری کرد در این راستا شاید عبارت "انتقال بهترین گفته‌ها و اندیشه‌های بشری" که آرنولد مدافع آن است، بهترین راه عملکرد آموزشی باشد.

رابین بارو و رونالدو (۱۹۸۵). در نیز انتقاد دیگری به نظریه آموزش و پرورش آزاد وارد کرده‌اند. آن‌ها معتقدند که اگر قرار است دانش به خاطر خودش ارزش داشته باشد و هیچ گونه سودی بر آن مترتب نباشد، آنگاه از هر نوع عملی مانند پرخوری و یا قمار و غیره بر همین اساس و تحت عنوان ارزش فی‌نفسه دفاع کرد. آن‌ها معتقدند می‌گویند: سودگرایی بردو نوع است. سودگرایی محدود که صرفاً برای استفاده ملموس تمرکز دارد، مثلاً تعلیم و تربیت طوری باشد که حتماً "درمان یک بیماری کشف و یا پلی ساخته شود و نظایر آن. آن‌ها مدافع سودگرایی باز هستند یعنی نوعی از سودگرایی که پرورش ذهن و یا کسب فضایل را می‌توان سود در نظر گرفت. به هر حال، آنچه مسلم است در میان نظریه‌های موجود این نظریه برای پرورش روح، ذهن، کسب فضایل اخلاقی و هنر بیشترین ارزش را قائل است و می‌گوید انسان را بدون کسب این مدارج نمی‌توان انسان دانست. این نظریه شبیه به نظریه آزادی‌نگاهی ابزاری به تعلیم ندارد و همین نکته این نظریه را در موفقیت والایی قرار می‌دهد.

نتیجه‌گیری

مدافعان مکتب آموزش و پرورش آزاد هدف اصلی تعلیم و تربیت را، تنویر ذهن می‌دانند و اهمیت دانش برای ذهن را مورد تأکید قرار داده‌اند و شعار

اصلی‌شان "دانش به خاطر خودش" را سرلوحه کارهای خویش قرار داده‌اند و هرگونه نگاه منفعت‌گرایانه و سودگرایانه به دانش را مردود می‌شمارند. نظریه پردازان لیبرالیسم آموزشی با مردود دانستن نگرش ابزاری به دانش، وظیفه آموزش و پرورش را توجه به تربیت اخلاقی، عقلی و اخلاقی افراد می‌دانند. آن‌ها نگران این هستند که علم ابزاری باشد در دست افراد بدون صلاحیت در جهت تخریب موازین انسانی و بشریت بکارگرفته شود، آن‌گونه سופسطانیان برای توفیق سیاسی بکار می‌بردند یا اکنون که برای برتری طلبی و قدرت جویی آن استفاده می‌شود. مدافعان مکتب آموزش و پرورش آزاد معتقدند که کسب دانش فی‌نفسه ارزشمند است زیرا باعث هوشمندی و روشن‌اندیشی در شخص فرهیخته می‌شود. آن‌ها وجه عقلانیت انسان را مورد تأکید قرار داده‌اند. آن‌ها رویکرد غیر ابزاری نسبت به تعلیم و تربیت دارند و این رویکرد غیر ابزاری آنان می‌تواند فضای مناسبی در تعلیم و تربیت، امروز جامعه ما که همچنان در چنبره سودگرایی قرار دارد، بگشاید. اما از جهتی دیگر انتقاداتی بر این مکتب نیز وجود دارد. تأکید بیش از حد بر توانایی عقل در منظومه شناختی انسان و این‌که با آن می‌توان تمام مشکلات بشری را حل و فصل نمود، امروزه مورد تردید است. کم‌توجهی آن‌ها به ابعاد عاطفی و هیجانی در تعلیم و تربیت به‌عنوان یکی از ضعف‌های نظام تربیتی او به حساب می‌آید. یکی از انتقادات وارده بر این مکتب، کم‌توجهی به علوم تجربی و کاربردی در مقابل فلسفه و علوم محض است. علاوه بر این بر مکتب لیبرالیسم آموزشی انتقادهایی وارد شده که از محدود کردن فلسفه به تحلیل و نابسندگی روش تحلیل تا نارسایی تحلیل‌های خاص او و فرو کاستن انسان به عقل را در بر می‌گیرد.

منابع

- زیباکلام مفرد، فاطمه (۱۳۷۴). بررسی برخی دیدگاه‌های آموزش و پرورش آزاد یا سنتی، فصلنامه دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، سال اول، شماره ۲، صص ۱۲۶-۱۰۳.
- ----- (۱۳۸۴). مکتب فلسفی لیبرالیسم آموزشی و اسلام، انتشارات دانشگاه تفرش.
- صحبت لو، علی (۱۳۸۷). بررسی مبانی لیبرالیسم آموزشی با تأکید بر دلالت‌های آن در اهداف، محتوا و روش‌های تعلیم و تربیت، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی دانشگاه شاهد تهران.
- زیباکلام، فاطمه؛ میرزا محمدی، محمدحسن و صحبت لو، علی (۱۳۸۹). مکتب لیبرالیسم آموزشی. انتشارات دانشگاه شاهد
- مرجانی، بهناز (۱۳۸۴). بررسی نظریه‌های کار و تربیت با تأکید بر مبانی معرفت‌شناختی و تأثیر آن بر آموزش حرفه‌ای، دانشور رفتار، دانشگاه شاهد، سال دوازدهم- دوره جدید شماره ۱۵، صص ۷۸-۷۶.
- میرزا محمدی، محمد حسن، صحبت لو، علی (۱۳۸۸). بررسی مبانی فلسفی برنامه‌های درسی میان رشته‌ای در آموزش عالی «دیدگاه اشکال دانش» در نزد فیلسوفان تحلیلی، فصلنامه علمی- پژوهشی مطالعات میان رشته‌ای، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم تحقیقات و فناوری، ش ۲، صص ۱۵۰-۱۲۷.
- Barrow.Robin, Woods. R (1985). An Introduction to (1976). , Plato and education, London: Rutledge Peters, R.S (1973). Philosophy of Education: The Justification of Education. London: Routledge and Kegan paul
- Peters, R.S (1977). Ethics and Education Great Britain London: Unwin Brothers Limited.
- Peters.R. S (1970). The Concept of Education. London: Rutledge & Kegan paul.

نقد مبانی فلسفی مکتب طبیعت‌گرایی با مبانی فلسفی تربیت اسلامی

فاطمه علی‌پور^۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی و نقد ویژگی‌های مبانی فلسفه طبیعت‌گرایی با تأکید بر مبانی فلسفی تربیت اسلامی است. پژوهش حاضر با استفاده از روش اسنادی - تحلیلی صورت گرفته است. یافته‌ها حاکی از این است که مبانی فلسفی ناتورالیسم در مبانی هستی‌شناختی بر عدم اعتقاد به ماوراء طبیعت و تأکید صرف بر طبیعت؛ در مبانی انسان‌شناختی بر انکار بعد روحانی جاودانه و فطرت انسان و انحصار خواست‌ها و امیال انسانی در امور مادی و طبیعی؛ در مبانی معرفت‌شناختی بر رد عقلانیت، وحی، الهام و شهود و حاکمیت حواس به عنوان تنها منبع کسب شناخت و علم‌گرایی؛ در مبانی ارزش‌شناختی بر محوریت فرد و نسبی بودن ارزش‌ها استوار است. در مقابل مبانی فلسفی تربیت اسلامی در مبانی هستی‌شناختی معتقد به حقیقت ماوراء طبیعی؛ در مبانی انسان‌شناختی بر اعتقاد به متکی بودن وجود حقیقی انسان بر روح و ارتباط با خداوند؛ در مبانی معرفت‌شناختی بر قابل وصول بودن معرفت و کسب معرفت از منابع گوناگون؛ در مبانی ارزش‌شناختی، بر تکیه بر قرآن و مبانی دین اسلام و ارزشهای ثابت و متغیر استوار است.

کلیمات کلیدی: مبانی فلسفی، طبیعت‌گرایی، تربیت اسلامی

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان پست الکترونیکی

alipoor.fatemeh97@gmail.com

مقدمه

تعلیم و تربیت یکی از اساسی‌ترین موضوعات مورد بحث در جامعه است. در حقیقت موضوع تعلیم و تربیت انسان است. انسانی که دارای ابعاد مختلف رشد است. انسانی که با تربیت صحیح می‌تواند پله‌های ترقی و تعالی و نیل به مقام قرب الهی را راحت‌تر و آسان‌تر طی کند. در بین مخلوقات الهی انسان دارای شرف و جایگاهی ویژه است، یکی از دلایل این شرافت داشتن قوه عاقله است که توان تربیت پذیری و رشد و کمال را برای انسان فراهم می‌نماید. در ذات انسان استعداد های فراوانی نهفته است که برای شکوفا شدن آن‌ها نیاز به تربیت دارد، اما از آن‌جا که مقوله تربیت ابعاد مختلف وجود انسان را در بر می‌گیرد باید برنامه‌ای جامع وجود داشته باشد تا جنبه‌های مختلف تربیتی انسان را تحت مراقبت قرار دهد و با رعایت اولویت‌ها، استعداد های بشری را به شکوفایی برساند. از آن‌جا که عقل بشر قدرت درک تمام این استعدادها را ندارد و با توجه به قوانین حاکم در جامعه‌های بشری و تجدید نظرهای مکرر در آن‌ها که نشان از خطاپذیری این برنامه‌های بشری است، باید نسبت به برنامه‌های تربیتی انشاء شده از طرف افراد نوع بشر نیز وجود این خطاها و حتی بالاتر؛ ایجاد جنبه‌های خاص تربیتی برای رسیدن به اهداف ویژه پایه‌گذاران برنامه‌های تربیتی را محتمل؛ بلکه قطعی دانست (سلیمانی‌کیا، ۱۳۹۷). در اینجا سؤال می‌شود که راه چاره چیست؟ برای اجتناب از این موارد باید در پی برنامه‌ای جامع بود که پایه‌گذار آن شناخت کامل و کافی از انسان، نیازهایش و استعداد های ذاتی اش داشته باشد، که قطعاً هر عقل سلیمی برنامه‌ریزی، که بالاتر از خداوند متعال در شناخت حقیقی انسان علم داشته باشد را رد می‌کند، پس باید به دنبال برنامه تربیتی الهی که کمال آن

در دین مبین اسلام به عنوان خاتم ادیان و کامل‌ترین دین می‌باشد، رفت. اما این کمال و این برتری فقط زمانی اثبات می‌گردد که با برنامه‌های تربیتی غیر اسلامی مقایسه گردد و ضعف آن‌ها آشکار شود.

ناتورالیسم یا طبیعت‌گرایی یا فلسفه اصالت طبیعت از جمله فلسفه‌های محض قدیمی است که طبیعت را تنها واقعیت می‌پندارد و تقریباً به غیر آن معتقد نیست. به عبارت دیگر، به نظر پیروان این سیستم فکری آنچه واقعیت دارد، همان «طبیعت» است آنچنان که حواس ما درمی‌یابند. هیچ‌گونه علت و قدرت فراسوی طبیعی بر جهان حکومت نمی‌کند؛ بلکه جهان، قائم به ذات است، توضیح آن در خودش است، اداره‌اش به عهده خودش می‌باشد، و خود، راهنما و رهبر خویشتن است. طبیعت‌گرایی نظام فکری کسانی است که همه‌ی علل غایی را در طبیعت می‌یابند. طبیعت‌گرایی، که ساده‌ترین و روشن‌ترین فلسفه‌های محض است، واقعیت و طبیعت را یکی یا مترادف می‌داند، و آدمی را فرزند طبیعت می‌پندارد نه جامعه (شعاری نژاد، ۱۳۹۵). سیستم فکری طبیعت‌گرایی، که به انتقاد از وضع موجود تربیت برخاست، پیشرو تغییرات مهمی در اهداف، نظام، محتوای برنامه‌های درسی، تدابیر و شیوه‌های سنتی آموزش و پرورش شد و به صراحت اعلام کرد که آموزش و پرورش باید با طبیعت محصلان سازگار باشد، بر آنچه برای ایشان طبیعی است، بنیان‌گذاری شود و آن جنبه از طبیعت که کودکان را در رشد و تکامل طبیعی کمک می‌کند در نظر داشت.

پژوهش‌هایی پیرامون مبانی فلسفی طبیعت‌گرایی انجام شده که عبارتند از: بیابانکی (۱۳۹۷). نشان داد طبیعت‌گرایی آموزه‌ای مرکب از دو مشخصه کلان است که عبارتند از علمگرایی و اجتناب از فراطبیعت.

علم‌گرایی، روح معرفت‌شناختی طبیعت‌گرایی، و اجتناب از فراطبیعت، مشخصه هستی‌شناختی آن به شمار می‌رود.

فلاح و قاضی زاهدی (۱۳۹۶). در تحلیل انتقادی مبانی انسان‌شناختی دیدگاه طبیعت‌گرایان نشان دادند که در مبانی طبیعت‌گرایان پیدایش خود به خودی انسان از دل طبیعت، انکار بعد روحانی، نبود طرح و برنامه برای زندگی انسان و آزادی مطلق او، از جمله اموری است که دیدگاه آنان را در ترسیم معنایی موفق از زندگی ناکام گذاشته است.

امیری (۱۳۹۴). در بررسی تطبیقی آموزش و پرورش در دو مکتب طبیعت‌گرایی و اسلام بیان کرد که وجوه افتراق این دو مکتب بخصوص از بعد انسان‌شناسی و هدف‌های آن و میزان نقشی که اجتماع در ساختن انسان دارد، می‌باشد و وجوه اشتراک آنها، تأکیدی است که هر دو مکتب بر طبیعت انسان در برنامه‌ها دارند و لزوم در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی و نقشی که معلم در این زمینه دارد، می‌باشد.

شیرکرمی و همکاران (۱۳۹۴). در مطالعه و مقایسه دیدگاه تربیتی فیلسوفان ناتورالیست و صاحب‌نظران مسلمان نشان دادند که کانون توجه ناتورالیست‌ها بر تجربه حسی و تجارب مستقیم و بی‌واسطه تربیتی متمرکز بوده است آن‌ها بر برنامه‌های تربیتی مخصوص و متناسب با نیاز و مراحل رشدی تأکید داشتند. طبیعت‌گرایان معتقد بودند که محیط تربیتی باید ادامه و مکمل محیط زندگی تربیتی باشد.

مطالعاتی که تاکنون انجام شده بیانگر آن است که فهم نظریه‌های تربیتی، نقد و کاوش در مبانی آن‌ها و در نهایت مقایسه آن‌ها با نگاه فلسفه تربیتی اسلامی به عنوان شاکله نظام آموزش و پرورش به طور اعم و برنامه درسی به طور اخص دارای مزایایی از قبیل شناخت مسائل تربیتی عصر

حاضر با در نظر گرفتن گسترش جهانی شدن در دنیای امروز به پویایی فلسفه تربیتی اسلام کمک خواهد کرد. بر این اساس، این تحقیق با هدف نقد و مقایسه مبانی فلسفی ناتورالیسم با شاخص‌های فلسفه تربیت اسلامی، می‌کوشد به این سوال‌ها پاسخ دهد:

۱. ویژگی‌های مبانی فلسفی از دیدگاه طبیعت‌گرایان چیست؟
۲. چه نقدهایی بر مبانی فلسفی طبیعت‌گرایان براساس مبانی فلسفی تربیت اسلامی وارد است؟

روش اجرای پژوهش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات کیفی به شمار می‌آید که با استفاده از روش اسنادی - تحلیلی صورت گرفته است. اجرای پژوهش حاضر طی دو مرحله صورت گرفت که به ترتیب عبارت است از: الف. شناسایی مبانی فلسفی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی تعلیم و تربیت طبیعت‌گرا از طریق تحلیل کتب و مقالات مرتبط ب. مقایسه و نقد مبانی فلسفی حاکم بر تربیت طبیعت‌گرا با مبانی فلسفی تعلیم و تربیت اسلامی.

مبانی هستی‌شناختی

به نظر طبیعت‌گرایان آنچه واقعیت دارد، همان «طبیعت» است آنچنان که حواس ما در می‌یابند. هیچ‌گونه علت و قدرت فراسوی طبیعی بر جهان حکومت نمی‌کند؛ بلکه جهان، قائم به ذات است، توضیح آن در خودش است، اداره اش به عهده خودش می‌باشد، و خود، راهنما و رهبر خویش است. طبیعت‌گرایی نظام فکری کسانی است که همه‌ی علل غایی را در طبیعت می‌یابند. طبیعت‌گرایی، که ساده‌ترین و روشن‌ترین فلسفه‌های

محض است، واقعیت و طبیعت را یکی یا مترادف می‌داند، و آدمی را فرزند طبیعت می‌پندارد نه جامعه (شعاری نژاد، ۱۳۸۳، ص ۴۲۰). در بعد هستی‌شناسی این مکتب معتقد است که تنها واقعیت، طبیعت است و طبیعت، هدفی غیر از خودش ندارد (فرمehنی فراهانی، ۱۳۸۴، ۱۵۴).

اغلب طبیعت‌گرایان اصرار دارند که جهان، تنها جهان فضا-زمانی است و همه‌ی هویاتی که در این جهان یافت می‌شوند بوسیله علم مورد پژوهش قرار می‌گیرند. به عبارت دیگر، هویات جهان فضا-زمانی، تنها ساکنان اقلیم واقعیت هستند. این رویکرد هستی‌شناختی، به طرد هویات غیر مادی، مثل خداوند و نفس مجرد، منجر می‌شود. طبیعت‌گرایی عبارت است از این نگرش که چیزی وجود ندارد مگر جهان واحد فضا - زمانی، یعنی جهانی که فیزیک، شیمی و کیهان‌شناسی آنرا مطالعه می‌کنند (آرمسترانگ، ۱۳۹۲، ۱۲۰).

طبیعت‌گرایی منکر وجود هرگونه واقعیت روحانی یا فوق طبیعی است. یعنی هیچ نفسانی محض و هیچ واقعیت فوق طبیعی متعالی از جهان وجود ندارد و یا لااقل ما دلایل موجهی برای اعتقاد به وجود این واقعیات به امکان وجود آن‌ها نداریم. این دیدگاه هر موجودی را در نهایت مرکب از اجزای مادی می‌داند (Nielsen, 1997).

در نظریه تربیتی طبیعت‌گرایان، طبیعت و طبیعی دو عنصر کلیدی را تشکیل می‌دهند. روش طبیعی تربیت به دلیل آنکه بی واسطه، اصیل، آزاد و خودجوش است از خود طبیعت پیروی می‌کند و بر شیوه‌های مصنوعی و ساختگی اجتماع رجحان دارد. از نظر متافیزیکی، طبیعت نظام کلی و احسن کیهان است و هر آنچه موجود است، صرفاً در جهان طبیعی است. این تعریف، به طور ضمنی وجهی سلبی دارد که طبق آن، «امور

غیرطبیعی» وجود ندارند مثلاً اموری که نوعاً شامل هستنده‌های غیرطبیعی (به خصوص هستنده‌های فوق طبیعی، مانند خدا، فرشته و نفس دکارتی). دانسته می‌شوند. ناتورالیستها بیش از آنکه در صدد تفسیر متافیزیکی طبیعت برآیند، در صدد یافتن مفهوم مردم‌شناختی انسان در حالت طبیعی برآمدند. انگیزه‌های خالصی که از غرایز دست‌نخورده انسان نشأت می‌گیرند، هدایت زندگی فرد را عهده‌دار می‌شوند. هستی از منظر اکثر طبیعت‌گرایان برابر است با طبیعت مادی و همین طبیعت است که مشخص می‌کند که فرد در این جهان باید چه راهی را در پیش گیرد. این اصل که شخصیت انسان باید بر وفق طبیعت شکل یابد، اصل محوری فلسفه تربیتی طبیعت‌گرایان را تشکیل می‌دهد.

طبیعت‌گرایی از ارزش ماوراءالطبیعه و صور تربیتی مبتنی بر آن کاسته یا حتی با آن‌ها مخالفت ورزیده است. طبیعت‌گرایی در تقابل با عقل‌گرایی انتزاعی یا آخرت‌گرایی معنوی بر همسویی انسان با طبیعت تاکید می‌کند. ناتورالیسم مشروعیت احساس و عاطفه را در کنار علم و عقل مورد تأکید قرار می‌دهد. وظیفه آموزش و پرورش آماده کردن افراد برای پیروی از طبیعت انسانی خویش و زندگی طبق مقتضیات آن است.

مبانی انسان‌شناختی

بر اساس رویکرد انسان‌گرایی منشأ و مبدأ وجود انسان را عالم طبیعت می‌دانند و بیشترشان قائل به داروینیسم هستند. در این نگرش، تمام موجودات بر اثر تکامل به یکدیگر تبدیل می‌شوند و هیچ نوعی بدون مقدمه و به صورت دفعی آفریده نشده است (داروین، ۱۳۸۰). در این نگاه، انسان موجودی هم‌عرض دیگر موجودات مادی جهان است و وجودی تک‌ساحتی و از جنس طبیعت دارد. لذا آنچه به عنوان عامل

معنابخش برای زندگی خود برمی‌گزیند طرح‌هایی خودساخته و برآمده از دل همین عالم مادی است.

در این دیدگاه، انسان به علت قطع اتصالش با مبدأ متعالی، موجودی برآمده از دل طبیعت و تک‌ساحت شناخته می‌شود که فاقد هر گونه فطرت و سرشت از پیش تعیین شده است. در دیدگاه اینان، این فرض محال است که جهان، مرکب از گروه‌های واقعی اشیای متشابه و همانندی است که در یک طبیعت مشترک شریک‌اند. هر فردی یکتا، یگانه، مطلق و کامل است و هیچ طبیعت مشترک انسانی وجود ندارد (لوین و همکاران، ۱۳۷۲). انسان یا بی‌بهره از روح متعالی و بعد معنوی است، یا اگر دارای ابعاد روحانی هم باشد، بعد جسمانی‌اش اصالت دارد و بعد روحانی‌اش ابزاری برای جسم و تعلقات جسمانی قرار می‌گیرد. نه تنها انسان در بعد جسمانی خود محصور است؛ بلکه اساساً عالمی غیر از عالم مادی وجود ندارد. تنها محل زندگی ما همین کره خاکی است و هیچ نیازی نیست که ما برای یافتن شادی و تکامل به دنبال جایی دیگر باشیم (Lamont, 1977)

بعد انسان‌شناسی مکتب طبیعت‌گرایی مبین این مسئله است که، آدمی فرزند طبیعت است نه جامعه و هدایت زندگی افراد از طریق انگیزه‌های خالصی است که از غرائز دست نخورده انسانی ناشی می‌شوند و تأکید بر مشروعیت احساسات و عواطف در کنار علم و عقل مدنظر است (شعاری‌نژاد، ۱۳۹۵). در واقع، طبیعت‌گرایان در تدوین نظریه‌های تربیتی خویش به طبیعت انسان توجه می‌کنند تا رمز و راز و راه و رسم آموزش و پرورش را دریابند.

مبانی معرفت‌شناختی

به لحاظ معرفت‌شناسی طبیعت‌گرایان عقیده دارند که، حواس آدمی مهمترین و معتبرترین؛ بلکه تنها وسیله برای کسب معرفت یا شناخت به حساب می‌آید. به نظر ایشان تجربه حسی است که اطلاعات معتبر را در اختیار انسان می‌گذارد. بنابراین، می‌توان جهان خارج را به کمک حواس و تجربه دریافت و شناخت به دست آمده از این راه برای شخص، معتبر و قابل اعتماد است (گوتک به نقل از پاک سرشت، ۱۳۹۶).

در معرفت‌شناسی طبیعت‌گرایان باید به این نکته اشاره کرد که از نظر آن‌ها محیط طبیعی برای درک و شناخت از اشیا و جهان اطراف کافی است افراد باید به طور طبیعی با محیط اطراف خود ارتباط داشته باشند. کودک باید ابتدا چیزها را حس کند و در مرحله بعد به یادگیری آن‌ها پردازد ابتدا باید حواس کودکان را پرورش داد که این موضوع بیش از هر چیز مورد فراموشی و بی‌توجهی قرار می‌گیرد. منظور از پرورش حواس فقط به کار انداختن آن‌ها نیست؛ بلکه باید یاد بگیریم به وسیله آن‌ها چیزی را بفهمیم. به عبارت دیگر، باید حس کردن صحیح را بیاموزیم. زیرا ما فقط طوری لمس می‌کنیم، می‌بینیم و می‌شنویم که به ما یاد داده‌اند (روسو ترجمه کیا ۱۳۶۸ صفحه ۱۷۵). روسو معتقد است که یادگیری ابتدایی در افراد به وسیله لمس و احساس افراد از اشیا اطراف خود صورت می‌گیرد.

طبیعت‌گرایان بر این باور هستند که صرفاً با متابعت از روش‌های علوم طبیعی یا روش‌های تجربی تحقیق پسینی است که فرد به معرفت اصیل دست می‌یابد. فارست معتقد است که «طبیعت‌گرایی، مجموعه‌ای از دستورالعمل‌ها یا برنامه‌های راهبردی برای فهم جهان است که اساس آن، تحلیل و فهم جهان با استناد به علوم سخت است.» (Forrest, 1996).

بر این اساس، طبیعت‌گرایی خود را ملزم به لحاظ کردن علم، حداقل به عنوان منبع اولیه (یا تنها منبع). شناخت معتبر درباره‌ی واقعیت می‌داند. در واقع، از نگاه طبیعت‌گرا علم، موفقترین راهبرد در خصوص فهم ساختار جهان و روابط علی آن است. این دیدگاه، آموزه‌ای است که اغلب با عنوان «علم‌گرایی» از آن نام برده می‌شود. برخی از فلاسفه، علم‌گرایی را روح معرفت‌شناختی طبیعت‌گرایی می‌دانند.

«علم، معیار و میزان همه‌ی چیز است، معیار هر آنچه هست و معیار آنچه نیست» (Sellars, 1963). البته علم‌گرایی مد نظر طبیعت‌گرایان، خود را در چند آموزه محوری دیگر نشان می‌دهد. اولین آموزه عبارت است از: «رد فلسفه و الهیات به عنوان معرفتی مقدم بر علم و مستقل از آن؛ و یا به عنوان مبنا یا چهارچوبی برای علم یا داور روشهای آن.» طبیعت‌گرا، فلسفه را به عنوان معرفتی پیشینی و مقدم بر علم نمی‌پذیرد. البته الهیات یا هر نوع معرفت دیگری نیز که مقدم بر علم تلقی شود، یا به عنوان چهارچوبی برای معرفت علمی لحاظ گردد، نیز از این حکم مستثنی نیست. بر اساس علم‌گرایی مد نظر طبیعت‌گرا، علوم طبیعی از یک حجیت اساسی معرفتی برخوردارند و هیچ شناختی جز آن (مثل فلسفه و الهیات). نمی‌تواند به عنوان چهارچوب یا مبنا برای علم باشد و در مورد حجیت روش تجربی علم داوری کند. دومین آموزه‌ای که علم‌گرایی طبیعت‌گرایان، خود را در آن به خوبی نشان می‌دهد عبارت است از نگاه ویژه آن‌ها به نظریه تکامل به عنوان یک نمونه شاخص از نظریه‌پردازی علمی که هدایت‌کننده نظریه فلسفی نیز هست. در واقع، یکی از عواملی که به رشد طبیعت‌گرایی کمک بسیاری نموده است، نظریه تکامل و برداشت‌های فلسفی از آن است.

مبانی ارزش‌شناختی

طبیعت‌گرایان معتقدند ارزشها از تعامل انسان با محیط سرچشمه می‌گیرند. آن‌ها هم‌چنین سرشت انسان را خوب می‌پندارند که محیط بعداً آن ذات پاک را، غالباً، آلوده می‌کند. بنابراین، آنچه با این طبیعت خوب انسان سازگار باشد و برایش سودمند واقع شود، دارای ارزش است و میزان انطباق انسان، بهترین و معتبرترین معیار سنجش ارزش‌ها می‌باشد (شعاری نژاد، ۱۳۹۵). به نظر ناتورالیست‌ها و غرایز و سلايق و انگیزه‌ها باید ابراز شوند نه سرکوب.

ارزش اخلاقی ناتورالیسم، لذت‌گرایی است، البته تازمانی که این خصوصیات با احتیاط، آگاهی و هوشیاری همراه باشد. هرچند برخی ناتورالیست‌ها هستند که لذتی را متعالی می‌دانند که بیشترین پایایی و پالودگی را داشته باشد. پیامد این لذت‌پاداش و رضایت فرد را به دنبال دارد هر چند رنج حاصل از عدم ارضا برخی نیازها هم نوعی تنبیه برای اوتلقی می‌شود. بطورکلی بسیاری از ناتورالیست‌ها هر عملی که بتواند نیازهای بنیادین انسان مانند: نیاز به محبت، عشق، امنیت، عزت نفس، الفت به دیگران و عدالت را برآورده سازد، اخلاقی است.

به عقیده روسو انسان طبیعی که آداب و رسوم و تکلفات اجتماعی آلوده‌اش ساخته نیک است. روسو به شرارت ذاتی معتقد نیست؛ بلکه معتقد بود که شر از جامعه فاسد سرچشمه می‌گیرد. بچه به هنگام تولد نیک است و اگر مسیر رشد او طبیعی باشد به همان صورت باقی می‌ماند. روسو به حالت طبیعی انسان به عنوان خاستگاه روابط اخلاقی توجه می‌کند و پرورش یافتن انسان در موسسات فاسد اجتماعی باعث فساد انسان می‌شود از نظر پستالوتسی اخلاق از ارضای نیازهای بنیادین انسانی

پدید می‌آید.

اگر نیازهای اولیه کودک ارضا شوند در کودک احساس عشق و امنیت به وجود می‌آید و این احساس بعد از آن به اعضای جامعه، شهروندان کشور و هموعان تعمیم می‌یابد. از عشق به خود نوعی اخلاق طبیعی پدید می‌آید که نوعی حس برابری انسانی را پرورش می‌دهد. آموزش و پرورش مذهبی متعارف به ویژه اگر در قالب پرسش و پاسخ لفظی یا موعظه باشد پرورش اخلاق واقعی را کارساز نیست. بنابراین، از نظر طبیعت‌گرایی میزان انطباق انسان با طبیعت بهترین و معتبرترین معیار سنجش ارزش‌هاست.

نقد مبانی فلسفی طبیعت‌گرایی از منظر فلسفه تربیت اسلامی

- نقد مبانی هستی‌شناختی

تصویر طبیعت‌گرایانه و صرفاً مادی از هستی و نفی خداوند و واقعیت فوق‌طبیعی، از منظر مبانی تربیت اسلامی منجر به انحراف انسان از مسیر حقیقی و افتادن در مسیری که انتهای مبهم و نامعلوم دارد خواهد شد و نگاهی از جهان ارائه خواهد نمود که انسان‌ها در آن نقش ابزاری خواهند داشت که زندگی آن‌ها تنها به این دنیا معطوف خواهد بود. این در حالی است که در نگرش واقع‌گرای اسلامی وجود جهان، امری مسلم و بدیهی است، یعنی جهان هستی مجموعه‌ای است به هم پیوسته از واقعیت‌های بس گوناگون، که هیچ شک و تردیدی در اصل وجود آن راه ندارد (طباطبایی ۱۳۸۲). در آموزه‌های اسلامی از انسان خواسته شده تا در شناخت خود و محیط خویش فارغ از پندارها و ذهنیات، هر چیز را همان‌طور که هست، با همه‌ی خصوصیات واقعی‌اش و با همه‌ی ابعاد

مختلف بشناسد (مجلسی، ۱۳۸۶). هستی واقعیتی عظیم، گسترده و بیکران است لذا در ورای طبیعت و هستی مادی (عالم طبیعت). مراتب و سطوح بالاتری از واقعیت و عوالم دیگری (عالم مثال، عالم عقل، عالم ملکوت و جبروت). و موجوداتی غیر محسوس نیز وجود دارند. بر این اساس جهان هستی، مجموعه‌ای از عالم غیب و عالم شهادت است و جهان شهود مرتبه نازله واقعیت عالم غیب است (امام خمینی، ۱۳۹۰). بر مبنای این نگرش، تصویر طبیعت‌گرایانه و صرفاً مادی از هستی، مردود است و هستی محدود به طبیعت نیست.

در مبانی فلسفی اسلامی برترین حقیقت ماوراء طبیعی خداست و او در رأس یا کانون تمام هستی قرار دارد؛ هر آنچه در جهان هست از آن اوست و هر آنچه در آن رخ می‌دهد، تحت نفوذ قدرت و علم او قرار دارد (باقری، ۱۳۹۹). بر این اساس تشکیلات، محتوا، اهداف و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش باید در جهت شناخت واقعیات و تحقق بخشیدن به کمالات فطری انسان در مسیر الی‌الله و رسیدن به قرب الهی باشد. در چنین فلسفه‌ای جوهر هستی و هستی‌بخش خداوند است و محور تعلیم و تربیت اسلامی خدا است.

جدول ۱: مقایسه مبانی هستی‌شناختی

مؤلفه‌ها	فلسفه طبیعت‌گرایی	فلسفه تربیت اسلامی
جوهر هستی	منکر وجود هرگونه واقعیت روحانی یا فوق طبیعی	اعتقاد به مجموعه‌ای از عالم غیب و عالم شهادت خداوند جوهر هستی و هستی‌بخش
خالق هستی	نامعلوم	خداوند رب و خالق یگانه هستی

موفقه‌ها	فلسفه طبیعت‌گرایی	فلسفه تربیت اسلامی
مبدا و مقصد هستی	مبدا نامعلوم و جهان، قائم به ذات است و مقصد و غایت خود طبیعت	خداوند مبدا و مقصد هستی

نقد انسان‌شناسی

طبیعت‌گرایان با انکار بعد روحانی جاودانه و فطرت انسان، خواست‌ها و امیال انسانی منحصر در امور مادی و طبیعی می‌شود و اموری چون عشق، احساس و لذت به عنوان عوامل معنابخش به زندگی می‌شوند. بدیهی است نگرشی که انسان را فقط حاصل نیروهای کور طبیعت بداند و وجود عالم ماوراءطبیعت و ارتباط انسان با آن را نفی کند، در ترسیم معنای زندگی انسان توفیق نمی‌یابد (گنون، ۱۳۷۸). و دستاورد آن چیزی جز سرگردانی، تحیر و اضطراب و درنهایت، پوچی زندگی نخواهد بود (صانع‌پور، ۱۳۸۹).

در دیدگاه انسان‌گرایان، محور و مرکز عالم انسان است که با حذف خداوند، خود را به جای او نشانده است. هر آنچه در عالم است با انسان نسبت سنجی می‌شود. انسان برآمده از دل طبیعت، اینک بر طبیعت و کل عالم فرمانروایی می‌کند. او با حذف خداوند، طرح و برنامه او برای عالم را نیز حذف می‌کند و خود طرح و برنامه‌ای برای خود می‌آفریند. موجودی منقطع از عالم ماوراءطبیعت که با طرح‌های خودساخته خویش سعی در تسخیر طبیعت دارد. به عقیده برخی، انسان در این نگاه نه درون جهان؛ بلکه جدا از آن، نه به عنوان بخشی از «طبیعت»، و حتی بخش ممتاز آن؛ بلکه خارج از آن و فقط در تقابل با طرحی ماورائی از سوی خداوند، تعریف می‌شود (صانع‌پور، ۱۳۸۹: ۱۵۶). ؛ و این به بیگانگی هر چه بیشتر او از خویش و جهان هستی و بی معنایی زندگی اش می‌انجامد.

آنچه انسان گرایان را در امتیازبخشیدن به جایگاه انسان در هستی و به تبع آن ارمغان آوردن معنای زندگی، ناکام گذاشته است، حذف خالق انسان و طرح و برنامه او برای معنابخشی به زندگی است؛ چراکه بر اساس تفکر انسان‌گرایانه، خدای متعال و نظم پیشینی که اساس تبیین زندگی خوب فرد انسانی یا جوامع انسانی باشد وجود ندارد (Monfasani, 1998).

در مقابل در نگاه تربیت‌اسلامی انسان با برخورداری از بعد معنوی و روحانی و فطرت الهی از عالی‌ترین سرمایه‌ها برای حرکت در راستای هدف خلقت و معنابخشی به زندگی‌اش برخوردار است و هرچند به عنوان اشرف مخلوقات، جایگاه ویژه و ممتازی در جهان دارد، اما این جایگاه را موهون بندگی خداوند است. خداوند در قرآن خلقت انسان را به دو دست خود نسبت می‌دهد و می‌گوید: «يَا اِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ اَنْ تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيدَيَّ» (ص: ۷۵). علامه طباطبایی این نسبت (خلقت انسان به دو دست). را دال بر اثبات شرافت انسان از سوی خداوند می‌داند (طباطبایی، ۱۳۸۳).

کرامت و شرافتی که در نگاه اهل بیت علیهم السلام برای انسان اثبات می‌شود، همگی نشئت گرفته از ارتباط ویژه انسان با پروردگار عالم است. توجه به مبدأ حقیقی وجود انسان است که او را در راه یابی به سوی معنای حقیقی زندگی‌اش موفق می‌کند؛ نکته‌ای که غفلت طبیعت‌گرایان از آن، موجب توفیق نیافتن آنان در ترسیم مبنایی استوار برای دست‌یابی به معنای زندگی شده است.

در روایات اهل بیت علیهم السلام انسان به جایگاه ممتاز خویش در جهان، یعنی آنچه طبیعت‌گرایان با رویکرد انسان‌گرایانه به دنبالش بودند، به عالی‌ترین شکل خود دست می‌یابد؛ جایگاه ممتازی که نه از حذف

خدا و خالق طرح و برنامه هستی؛ بلکه از ارتباط با او شکل می‌گیرد. زندگی انسانی که نگاهش به هستی این‌گونه است که عالم برای او خلق شده و او برای رسیدن به خدا، معنایی بسیار والاتر از آنچه طبیعت‌گرایان در جست‌وجوی آنند، دارد. در این نگاه، بحرانی چون سرگردانی، تحیر و اضطراب انسان که حاصل به خودوانهادگی او در رویکرد انسان‌گرایانه است، به چشم نمی‌خورد.

جدول ۲: مقایسه مبانی انسان‌شناختی

مؤلفه‌ها	فلسفه طبیعت‌گرایی	فلسفه تربیت اسلامی
ماقیّت انسان	انکار بعد روحانی انسان تأکید بر انسان فیزیکی	توجه به بعد مادی و معنوی تأکید بر برتری بعد روحی و متافیزیکی
عوامل شکل‌دهی شخصیت انسان	تأکید بر طبیعت انسان	توجه هم به نقش وراثت (فرد). و هم اجتماع (محیط).
جایگاه انسان در هستی	انسان جزئی از طبیعت	انسان اشرف مخلوقات

نقد معرفت‌شناختی

در معرفت‌شناختی طبیعت‌گرا حاکمیت حواس و علم‌گرایی برای خلق شناخت و آگاهی به رسمیت شناخته شده است و عقل، شهود، مکاشفه و وحی و الهام در حوزه معرفت فاقد معنا و جایگاه مشخصی است. تحلیل و مقایسه مبانی معرفت‌شناختی طبیعت‌گرا با مؤلفه‌های معرفت‌شناختی تربیت اسلامی بیانگر تضاد گسترده آن‌ها با معرفت‌شناختی اسلامی است. در مبانی معرفتی تربیت اسلامی، آدمی ابزار و منابع شناخت متعددی (حواس، عقل، شهود، مکاشفه و وحی و الهام). در اختیار دارد که مکمل یکدیگر هستند و برای شناخت منسجم و جامع واقعیت و

حقیقت جهان باید از همه‌ی آن‌ها بهره گرفت و نمی‌توان از برخی به نفع دیگری استفاده نکرد. درحالی‌که طبیعت‌گرایان، حس را تنها منبع شناخت معتبر درباره‌ی واقعیت می‌دانند، تربیت اسلامی، مطابقت گزاره‌های معرفتی با نفس الامر، را ملاک علم معتبر می‌داند (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

آحاد جامعه بشری برای شناخت موجودات ملکی و ملکوتی، آسمانی و زمینی، کشف اسرار جهان آفرینش و سنت‌ها و قوانین حاکم بر هستی دارای ظرفیت معرفتی و علمی است. منابع و ابزارهای شناخت و معرفت نیز طیف وسیعی از حواس درونی و بیرونی عقل، شهود، وحی و الهام را شامل می‌شود. برخلاف مکتب فلسفی ناتورالیسم، همه‌ی ابزار شناخت اعم از حس، عقل و شهود، وحی و الهام مورد توجه و تاکید قرآن کریم است، هر کدام از این منابع قلمرو و محدوده مشخص دارند و بهره‌گیری از آن‌ها باید متناسب با موضوع، و درسطح و تراز تحول شناختی متریبان باشد. اعتبار و ارزش هر یک از معارف و شناخت‌ها، عقلی، تجربی و نقلی نیز متفاوت است و باتوجه‌به ابزار و منبع آن رتبه‌بندی می‌شود. علی‌رغم کارآمدی معلومات و روش‌های حسی در تحصیل برخی از معرفت بشری، معرفت‌های حسی در توجیه و تبیین مسائل تربیتی، ناکافی و ناکارآمد است.

در فرایند تربیت باید از حصار شناخت ظاهر و پوسته دنیا فراتر رفت و نباید صرفاً به امور حسی و بهره‌گیری از روش‌های تجربی و یا عقل بسنده کرد و به آن‌ها متکی بود؛ آن‌چنان‌که انسان در مکاتب ناتورالیستی به سوی استفاده از ابزار دیگری غیر از حواس مانند عقل نیز، فراتر نمی‌روند و دنیاخواهی آخرین مرز دانش و معرفت آن‌هاست. انسان مادی با عقل و

علم هر چه هم شتاب بردارد، به شناخت فراتر از شناخت حسی و مادی نمی‌رسد و مرکب علم وی هرگز به ملکوت راه نمی‌یابد. مدار حرکت انسان مادی‌گرا بر پیروی از ظن و هوای نفس است و دراندیشه، گرایش و منش او، علت فاعلی و غایی و رهبری هستی محلی از اعراب ندارد و موجودیت خودساقمان و خودبنیاد و با دست طبیعت آمده و با دست طبیعت می‌رود.

در فلسفه اسلامی، انسان نمی‌تواند همه‌ی حقایق مربوط به حیات خود را درک کند و شیوه حرکت در راستای قرب الهی و معرفت و وصول به خداوند که در کلام اهل بیت علیهم السلام یگانه عامل، معنابخش به زندگی است، به طور کامل در حیطه ابزار شناخت انسان نیست و اگر کسی در محدوده شناخت فقط به ابزار شناخت آدمی بسنده کند نمی‌تواند به روشنی راه وصول به معنا را دریابد. چنان‌که برخی روایات دال بر محدودیت ابزار شناخت انسان درصدد اثبات این مطلب‌اند؛ امام علی علیه السلام می‌فرماید: «من ادعی من العلم غایته، فقد أظهر من الجهل نهائیه» آنکه مدعی رسیدن به تمام علم شود، منتهای نادانی خود را آشکار کرده است. (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰). و در بیانی دیگر امام علیه السلام به فرزند خود این‌طور موعظه می‌کنند: «فتفهم یا بنی وصیتی... و ما أكثر ما تجهل من الأمر، و يتحیر فیہ رأیک، و یضلل فیہ بصرک» «پسرم!... چه بسیار چیزها است که نمی‌دانی و نمی‌توانی درباره‌ی آن‌ها نظری بدهی، و راه به جایی ببری.» (شریف الرضی، ۱۴۱۴).

در این نگاه، خداوند که خالق انسان است و حرکت در راستای تقرب به او معنابخش زندگی است، او را در این مسیر هدایت می‌کند و از سرگردانی و تحیر نجات می‌دهد. انسان در عرصه هستی به حال خود رها نشده‌است و خداوند او را در پیمودن مسیر کمال، که همان برخورداری از

زندگی معنادار است، تنها نگذاشته است. در این نگاه، راهنمایی خداوند در قالب دین و وحی الهی به بشر عرضه می‌شود و عمل بر طبق آن نه به گفته نیچه دال بر ضعف و محدودیت انسان؛ بلکه راهگشای او در مسیر کمال و برخوردارگی از زندگی معنادار است. لذا انسان را از تنگنای وجود خویش می‌رهاند و افق‌هایی جدید برای او ترسیم می‌کند.

جدول ۳: مقایسه مبانی معرفت‌شناختی

مؤلفه‌ها	فلسفه طبیعت‌گرایی	فلسفه تربیت اسلامی
ابزار کسب معرفت	حواس	حواس، عقل، شهود، مکاشفه، وحی و الهام
ملاک اعتبار علم	شناخت به دست آمده از راه حواس	مطابقت گزاره‌های معرفتی با نفس الامر

نقد ارزش‌شناختی

در نظریات طبیعت‌گرایانه ارزش‌ها با حذف خداوند و طرح و برنامه او برای خلقت، انسان ناچار به خلق معنا و ارزش از درون می‌شود؛ چراکه در مبنای انسان‌شناختی آنان همواره انسان در تقابل با خدا یا بی‌نیاز از او تعریف می‌شود. با مبدأ و منشأ قرارگرفتن انسان در همه‌ی امور، ارزش‌ها به اموری فردی، شخصی و نسبی بدل می‌شوند که از فردی تا فرد دیگر متفاوت‌اند و هیچ پایه و مبنایی جز تمایلات و گرایش‌های شخصی انسان ندارند. بر این مبنای، معنای زندگی نیز واحد نخواهد بود و از فردی به فرد دیگر متفاوت خواهد شد. زیرا اموری که زندگی معنادار به عنوان هدف در راستای آن قرار می‌گیرد، باید ارزش بخش به زندگی باشند و اگر ارزش این امور فقط از درون انسان ناشی شود، بدیهی است که معنا از فردی به فرد

دیگر متناسب با تعریف او از ارزش، متفاوت خواهد شد. لذا مصادیق اموری چون لذت، خلّاقیت، ابتکار، عواطف و احساسات که در نظریات طبیعت گرا به عنوان عوامل معنابخش به زندگی مطرح شد، همهی اموری بر اساس خوش داشت‌های شخصی خواهند بود و هیچ پشتوانه‌ای در خارج از وجود انسان نخواهند داشت (زرشناس، ۱۳۷۰).

در این نگاه، ملاک خوبی و بدی به تعداد افراد انسانی متعدد می‌شود و درنهایت، ملاکی باقی نمی‌ماند و خیر و شر، حق و باطل، عدالت و ظلم معنای خود را از دست می‌دهد. انسان در بردارنده غایت وجودی خود است و در طریق خودفعلیتی، خودصیانتی و خودرفعتی، کاملاً تنها و قائم به خویشتن است (صانع پور، ۱۳۸۹).

معانی‌ای از زندگی که بر مبنای این نسبیّت و تشتت شکل می‌گیرد از کارآمدی لازم برخوردار نخواهد بود. زیرا معنای زندگی ورای نمود ظاهری حیات انسان است که تمامی اجزای زندگی در پرتو اتقان آن معنا می‌یابد. حال اگر خود این معنا مبهم و از هر گونه عینیت تهی باشد و تنها مرجع و مبنای آن خودتعریف‌های انسان قرار گیرد، نمی‌تواند ساّمان بخش زندگی او باشد و تنها دستاورد آن شک و تردید و سرگردانی خواهد بود؛ چنانکه برخی به مقرون بودن مکاتب شکاک با مکاتب جزمی انسانگرا در تاریخ فلسفه تصریح می‌کنند (کاسیرر، ۱۳۶۰).

در مقابل، در نگاه تربیت اسلامی، ارزش‌های زندگی در ارتباط انسان با خداوند شکل می‌گیرد و هرچند با اعتقاد به حسن و قبح ذاتی منشأ امور ارزشمند، در بیرون از وجود انسان و خوش داشت‌های شخصی او است، اما در عین حال خداوند به عنوان منبع شناخت و راهنمای انسان به آن‌ها معرفی می‌شود. برخلاف نگاه خودبنیادانگاران‌هی مبانی طبیعت گرایانه، که

انسان را اصل در هستی و «خاستگاه شناخت» می‌دانند، در مبنای معرفت شناختی اسلامی انسان به عنوان «جایگاه شناخت» معرفی می‌شود (صانع پور، ۱۳۸۹). ارزش‌ها از عینیت برخوردارند و انسان در ارتباط با خداوند به سوی آن‌ها رهنمون می‌شود؛ انسان نه تنها به عنوان معیار تام و تمام حقیقت و ارزش معرفی نمی‌شود؛ بلکه توانایی او در شناخت حقیقت نیز، که منشأی خارج از وجود او دارد، محدود است و او در این راستا نیازمند وحی و راهنمایی الهی است.

جدول ۴: مقایسه مبانی ارزش‌شناختی

مؤلفه‌ها	فلسفه طبیعت‌گرایی	فلسفه تربیت اسلامی
منبع تعیین ارزش‌ها	فرد تنها معیار تام و تمام حقیقت	عقل و فطرت انسانی و نظام معیار دینی
نسبی یا مطلق بودن ارزش‌ها	ارزش‌ها نسبی، شخصی و موقتی	برخی از ارزش‌ها در همه‌ی شرایط ثابتند و برخی دیگر، با توجه به شرایط متغیرند.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش تلاش گردید که مؤلفه‌های مبانی فلسفی تربیتی ناتورالیسم مشتمل بر ابعاد هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی شناسایی و با مبانی فلسفه تربیت اسلامی مقایسه و مورد نقد قرار گیرد. تحلیل مبانی هستی‌شناختی طبیعت‌گرا نشان می‌دهد که آن‌ها طبیعت را تنها واقعیت می‌پندارد و تقریباً به غیر آن معتقد نیستند. به عبارت دیگر، به نظر پیروان این سیستم فکری آنچه واقعیت دارد، همان «طبیعت» است آن‌چنان که حواس ما درمی‌یابند. هیچ‌گونه علت و قدرت فراسوی طبیعی بر جهان حکومت نمی‌کند؛ بلکه جهان، قائم به ذات است این تفکر ناشی از حذف خداوند است که در تحقیق بیابانکی (۱۳۹۷). به

اجتناب از فراطبیعت اشاره شده است. در بعد انسان‌شناختی، طبیعت‌گرایی تأکید بیش از حدی بر طبیعت دارد و معتقد است که آدمی فرزند طبیعت است. تصور ناتورالیست‌ها از انسان مستقیماً وابسته به تصور داروینی از پیدایش انسان از حیوانات پست‌تر است و آن‌ها تماماً او را تا سطح حیوان پایین می‌آورند. در واقع، در این مکتب انسان متافیزیکی جای خود را به انسان فیزیولوژیکی می‌دهد ولی در اسلام بر آفرینش مرحله به مرحله آدمی تأکید شده و این‌که درنهایت، خداوند از روح خود در آن‌ها دمیده است. این نتایج با پژوهش‌های فلاح و قاضی زاهدی (۱۳۹۶). و امیری (۱۳۹۴). هم‌خوانی دارد. از منظر معرفت‌شناختی تأکید طبیعت‌گرایان بر حواس به‌عنوان تنها وسیله شناخت در واقع، تلاشی است که آنان برای حذف عقلانیت، فطرت و روح یعنی ویژگی‌هایی که پیکره معرفت‌شناختی تربیت اسلامی را شکل می‌دهند، صورت داده‌اند و شناخت به دست آمده از راه حواس برای شخص، معتبر و قابل اعتماد است. شیرکرمی و همکاران (۱۳۹۴). نیز در پژوهش خود به توجه ناتورالیست‌ها بر تجربه حسی و تجارب مستقیم اشاره نمودند. از نظر مبانی ارزش‌شناختی نیز نگاه ناتورالیسم با مبدأ و منشأ قرارگرفتن انسان در همه‌ی امور، ارزش‌ها به اموری فردی، شخصی و نسبی بدل می‌شوند که از فردی تا فرد دیگر متفاوت‌اند و هیچ پایه و مبنایی جز تمایلات و گرایش‌های شخصی انسان ندارند که این وضعیت با ایجاد نوعی جوّ فقدان تفاهم و ناهم‌زبانی، منجر به بیگانگی و تنهایی آدمی می‌شود.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان اشاره نمود که مکتب اسلام با جامعیت خاصی مبانی فلسفی را تبیین نموده و ناتورالیسم از این منظر، دارای نواقص و خلاهایی بوده و برای بسیاری از مسائل در این حوزه پاسخی

نداشته است.

با توجه به یافته‌های پژوهش، تحلیل مبانی فلسفی اسلامی نشان داد که خداوند و ماوراءطبیعت و ارتباط انسان با خالق نقش بسزایی در زندگی و تربیت دارد پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران با انجام پژوهش‌های مجزا به نقش خداوند در تربیت در مکاتب مختلف بپردازند هم‌چنین با توجه به این‌که در این تحقیق به مطالعه مبانی فلسفی تربیت پرداخته شده پیشنهاد می‌شود که مبانی علمی دو مکتب نیز مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

- قرآن کریم.
- آرسترانگ، دیوید (۱۳۹۲). چستی قانون طبیعت. ترجمه امیر دیوانی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- امام خمینی، روح الله (۱۳۹۰). صحیفه نور. تهران: موسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).
- امیری، مهدی (۱۳۹۴). بررسی تطبیقی آموزش و پرورش در دو مکتب طبیعت‌گرایی و اسلام؛ ویژگی‌ها و عناصر برنامه درسی. فصلنامه آموزش پژوهی، شماره سوم.
- باقری، خسرو (۱۳۹۹). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: مدرسه.
- بیابانکی، سیدمهدی (۱۳۹۷). مشخصه‌های اساسی طبیعت‌گرایی در فلسفه معاصر غرب. دوفصلنامه علمی - پژوهشی غرب‌شناسی بنیادی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال نهم، شماره اول.
- تمیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد (۱۴۱۰). غرر الحکم و درر الکلم. مجموعه من کلمات و حکم الاقام علی علیه السلام. قم: دار الکتب الإسلامی، چاپ دوم.
- داروین، چارلز (۱۳۸۰). منشأ انواع. ترجمه نورالدین فرهیخته. تهران: زرین.
- زرشناس، شهریار (۱۳۷۰). درآمدی بر اومانیسیم و رمانویسی. تهران: نشر برگ.
- سلیمانی کیا، علیرضا (۱۳۹۷). تربیت اسلامی و تربیت غیر اسلامی با نگاه مقایسه‌ای. سومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و رفتاری.
- شریف‌الرضی، محمدبن حسین (۱۴۱۴). نهج البلاغه. محقق: صبحی صالح، قم: هجرت.
- شعاری‌نژاد، علی اکبر (۱۳۹۵). فلسفه آموزش و پرورش. تهران: امیرکبیر
- شیرکرمی، جواد، آمانی، طاهر، موسوی، سیدعلی (۱۳۹۴). مطالعه و مقایسه دیدگاه تربیتی فیلسوفان ناتورالیست و صاحب‌نظران مسلمان. سومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران.
- صانع‌پور، مریم (۱۳۸۹). نقدی بر مبانی معرفت‌شناسی اومانویستی. تهران: کانون اندیشه جوان.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین (۱۳۸۳). المیزان فی تفسیر القرآن. قم: موسسه نشر اسلامی.

- طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۳۸۲). *نهایه الحکمه*. ترجمه علی زارعی سبزواری. قم: مؤسسه نشر اسلامی.

- فرمهبینی فراهانی، محسن (۱۳۸۴). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: جهاد دانشگاهی تهران.

- فلاح، محمدجواد، قاضی زاهدی، عاطفه (۱۳۹۶). تحلیل انتقادی مبانی انسان‌شناختی دیدگاه طبیعت‌گرایان در معنای زندگی با تأکید بر کلام اهل بیت علیهم‌السلام.

دوفصلنامه علمی- پژوهشی انسان‌پژوهی دینی. سال چهاردهم، شماره ۳۷.

- کاسیر، ارنست (۱۳۶۰). *فلسفه و فرهنگ*، ترجمه: بزرگ نادرزاده، تهران: مؤسسه مطالعات تحقیقات فرهنگی.

- گنون، رنه (۱۳۷۸). *بحران دنیای متجدد*. ترجمه ضیاءالدین دهشیری. تهران: امیرکبیر. گوتک، جرالد ال (۱۳۹۶). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. ترجمه محمد جعفر پاک سرشت. تهران: سمت.

- لوین، اندرو؛ و همکاران (۱۳۷۲). *فلسفه یا پژوهش حقیقت*. ترجمه سید جلال الدین مجتبی، تهران: حکمت.

- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

- مجلسی، محمدباقر (۱۳۸۶). *بحارالانوار*. قم: نشر فقه.

- Forrest, Peter (1996). *God without the Supernatural: A Defense of Scientific Theism*, New York, Cornell University Press.
- Lamont, Carless (1977). , *The Philosophy of Humanism*, Newyork: Humanist Press.
- Monfasani, John (1998). , "Renaissance Humanism", in: *Encyclopedia of Philosophy*, Londeon and Newyork: Routledge.
- Nielsen, K. (1997). "Naturalistic Explanation of theistic Belief", in *A Companion to Philosophy of Religion*, ed. by P. Quinn and C. Talliaferro, Oxford, Basil Blackwell.
- Sellars, Wilfrid (1963). "Empiricism and the Philosophy of Mind", in *his Science, Perception and Reality*, London, Routledge and Kegan Paul: 127-196

رهیافت روانکاوانه به مثابه رهیافتی مغفول در تعلیم و تربیت

حسن غریبی^۱، محمدآزاد جلالی زاده^۲، جلال غریبی^۳

چکیده

هدف مقاله حاضر بررسی رهیافت روانکاوانه به مثابه رهیافتی مغفول در تعلیم و تربیت بود. این مطالعه به روش تحلیلی - استنباطی صورت گرفته است. به صورتی که جایگاه رهیافت روانکاوانه در تعلیم و تربیت و دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها بیانگر این بود که رهیافت روانکاوانه و دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت آنگونه که سایر رهیافت‌ها و رویکردها مورد توجه بوده‌اند، مد نظر قرار نگرفته است. مؤلفه‌ها و مفاهیم روانکاوانه مهمی وجود دارد که نمی‌توان آن‌ها را در گستره تعلیم و تربیت نادیده گرفت. برخی از این مؤلفه‌ها و مفاهیم عبارتند از: مفاهیم روانکاوانه در رابطه معلم - شاگرد، ناهشیار در کلاس درس، سازمان شخصیت معلم، نظام رابطه مندی، مرزهای ایگو، مکانیسم‌های دفاعی، انسجام روانی معلم، مشکلات آموزش‌گری یا اختلالات معلم (کاریزماتیسم، سنت، منطق). در این راستا به واکاوی روانکاوانه برخی از مدل‌های تربیتی و پدیده‌ی مهم انتقال در تعلیم و تربیت پرداخته شد.

کلید واژه‌ها: ناهشیار، ایگو، مکانیسم‌های دفاعی، روانکاوی.

-
۱. استادیار، دکترای تخصصی روانشناسی، گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور
hgharibi33@gmail.com
 ۲. مدرس، دکترای تخصصی روانسنجی، گروه روانشناسی دانشگاه کردستان
azadjalalizadeh1360@gmail.com
 ۳. مدرس، دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان کردستان
jgharibi@yahoo.com

مقدمه

شواهد بیانگر این است که از منظر روانشناسی، تعلیم و تربیت عمدتاً از رهیافت‌های رفتارگرایانه و شناخت‌گرایانه اثر پذیرفته است و نسبت تربیت با روانشناسی را بیشتر می‌توان از مسیر رفتاری و شناختی پی گرفت. انسان مطلوب اکثر نظام‌های تربیتی، عمدتاً محصول جریان‌هایی بوده که نتوانسته‌اند حدود و ثغور هستی انسان را فراتر از متعینات و مختصات دکارتی ببینند و قادر به فراخیزی از امور انضمامی برای انسان مطلوب نبوده‌اند. جریان‌های روانشناسی که پشتیبان چنین تعلیم و تربیتی بوده‌اند خود برآمده از خوانشی محدود از انسان بوده‌اند که غایت تربیت را در تصرف موقعیت سوژه دانایی و حقیقت برای انسان فرض کرده‌اند. در میان جریان‌های اثرگذار بر تعلیم و تربیت، رهیافت روانکاوانه چندان مورد توجه نظام‌های آموزشی نبوده است. رئوس و خط‌مشی‌های تربیتی در اکثر نظام‌ها دلالت بر تعلیم و تربیتی عقلانیت‌مدار و هشیاری‌گرا داشته است و جایگاه چندان برای توجه به ساحت غیرعقلانی و ناهشیار انسان نداشته‌اند.

از منظر روانکاوی ذهن آدمی سازمانی پویا دارد و بخش اعظم آن خارج از دایره هشیاری اوست. در بنیان انگیزه‌های آدمی نوعی ناعقلانیت یا نابخردی نشسته است که هم‌انگیخته هست هم‌ناهیاری و تبیین حیات روانی آدمی را در چهارچوب‌های معقول و منطقی ناممکن می‌کند. از این منظر می‌توان گفت که هر گونه تبیین و تصویری از حیات روانی آدمی که از این واقعیت غفلت کند مخدوش و ناقص هست (لیر، ۲۰۱۵). رهیافت روانکاوانه با مدنظر قرار دادن سازمان پویای ناهشیار به بررسی آن نوع انگیزه‌های آدمی می‌پردازد که صبغه‌ای غیرعقلانی و نابخردانه دارند و در

عین حال نقشی اساسی در زندگی انسان دارند. آرمان این رهیافت فراخیزی از سوژه دانایی و امور انضمامی است و خلق گفتمان رهایی بخش و نظام رابطه مندی هم ارز را دنبال می‌کند. معادل گرفتن آموزش با دانستن در اوایل قرن بیستم منجر به شکاف گسترده و روز افزون میان آموزش و تربیت شد که با پیشرفت تکنولوژی و دسترسی آسان به فضای مجازی، اوج گرفت و سبب شد تا «آموزش»، بیش از پیش از «زمینه» جدا شود. این در حالی است که از منظر روانکاوی «تربیت» همیشه نیازمند «زمینه» می‌باشد (علی پناهی و غفوریان، ۱۳۹۵). روانکاوی معاصر بر این باور است که شکاف میان آموزش و تربیت، مشکلات بسیاری برای بشر به وجود آورده است. از دیدگاه روانکاوی، آموزش گری و تربیت مفاهیمی جدایی ناپذیر هستند. از طرف دیگر روانکاوی همیشه دانستن ناخودآگاه را پایه هر آموزشی می‌داند و به همین دلیل هیچ آموزشی را از تربیت جدا بر نمی‌شمرد. یکی از مسایل مهم و چالش برانگیز در روانشناسی، علوم تربیتی و همین طور در فلسفه معاصر، اختلال در کسب «تجربه» و ارتباط آن با آموزش و تربیت است. بنیامین (۱۳۹۵). به مساله ناتوانی در یادگیری از تجربه در جامعه آلمان پس از جنگ جهانی اول که درگیر مشکلات اقتصادی بود پرداخت. در عصر حاضر، آگامبن (از مفهوم «تجربه‌ی بدون تجربه نام می‌برد: یعنی تجربه کردنی که توخالی است. یکی از دلایل آن پیشرفت روزافزون تکنولوژی است (میلز، ۱۳۹۶). هرچه تکنولوژی پیشرفته‌تر باشد تجربه متفاوت شده، ولی توخالی ترمی شود. تجربه‌ای که از معلومات و شناخته‌ها فاصله داشته باشد، یا معلومات و شناخته‌هایی که با «تجربه بدون تجربه» همراه باشند، فاصله میان آموزش و تربیت را بیشتر می‌کنند. همین موضوع در مورد اهمیت اخلاق در

تربیت و آموزش هم صادق است.

اهمیت روانکاوی برای بررسی مشکلات تربیتی از این جهت حائز اهمیت است که از منظر روانکاوی، آموزش و تربیت فقط به «محتوا»ی آنچه یاد داده می‌شود بستگی ندارد؛ بلکه به «رابطه»ی میان آموزش دهنده و آموزش گیرنده وابسته است. هرچه این رابطه سست‌تر بوده یا دچار اختلال باشد، شکاف میان آموزش و تربیت نیز گسترده‌تر خواهد شد. این یک رابطه انسانی است که فهم، درک متقابل، امنیت، تحمل متقابل، عشق و عاطفه در آن جاری است. اسکار فیسستر (۱۹۲۲). در این مورد معتقد است که «هیچ روش آموزشی در دنیا نتوانسته است ناهنجاری‌ها و وابستگی‌های بیمارگونه شاگرد و مربی در مسیر تربیت را به خوبی روانکاوی برطرف سازد». آنچه که به عنوان سوال اصلی و قابل تامل در پژوهش حاضر دنبال شد، این بود که رهیافت روانکاوانه چه جایگاهی در تعلیم و تربیت دارد؟ چرا این رهیافت مهم چندان مورد توجه قرار نگرفته است؟ دلالت‌های روانکاوی برای تعلیم چه می‌باشد؟

روش

این مطالعه به روشی تحلیلی - استنباطی صورت گرفته است. به صورتی که جایگاه رهیافت روانکاوانه در تعلیم و تربیت و دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار گرفت. در این راستا جهت تحلیل مشکلات تعلیم و تربیت، برخی دیدگاه‌های روانکاوانه که ارزش روانکاوی در بررسی و حل مشکلات تربیتی را نشان می‌دهند مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌ها

نتایج مهم این مطالعه به استخراج مولفه‌ها و مفاهیمی اساسی اشاره دارد

که به را حتی نمی توان سهم آن‌ها را در گستره تعلیم و تربیت نادیده گرفت. این مولفه‌ها و مفاهیم عبارتند از: مفاهیم روانکاوانه در رابطه معلم - شاگرد، ناهشیار در کلاس، سازمان شخصیت معلم، نظام رابطه مندی، مرزهای ایگو، مکانیسم‌های دفاعی، انسجام روانی معلم، مشکلات آموزش گری یا اختلالات معلّم (کاریز ماتیسیم، سنت، منطق). واکاوی روانکاوانه برخی از مدل‌های تربیتی و پدیده‌ی مهم انتقال که هم در تربیت و هم در روانکاوی وجود دارد.. بعضی دیدگاه‌های روانکاوانه که دلالت بر اهمیت و ضرورت روانکاوی در بررسی و حل مشکلات تربیتی دارند، عبارتند از:

- مشکل در فهم موضوع مورد یادگیری تلاش زیاد «ایگو» را می‌طلبد. این سبب برانگیختگی مکانیسم‌های دفاعی می‌شود که از زاویه روانشناسی من قابل ارزیابی است.

- مشکل در فهم موضوع مورد یادگیری می‌تواند با اختلال در رشد ساختار خویشتن همراه باشد که از دیدگاه روانشناسی خویشتن و نظریات کوهات قابل بررسی می‌باشد.

- مشکل در فهم موضوع مورد یادگیری (که همیشه یک ابژه در مفهوم روانکاوانه آن است). یک اختلال در رابطه با موضوع یادگیری است و از دید نظریه ارتباط با ابژه قابل بررسی می‌باشد.

- مشکل در فهم موضوع مورد یادگیری می‌تواند یک سمپتوم از دیدگاه روانکاوانه تلقی شود، با گفتمان خاصی در ارتباط باشد و به این ترتیب می‌توان آن را از دیدگاه نظریات لکان مورد بررسی قرار داد.

- نهایتاً اختلال در روش آموزش به علت مشکلاتی که در رابطه میان معلم و شاگرد وجود دارد. این از دید نظریات روانکاوانه بینادرونیت و خصوصاً روانکاوی گروه قابل بررسی است.

بحث و نتیجه گیری

نتایج این مطالعه حاکی از این است که آموزش مبتنی بر وابستگی، رابطہ‌ی میان معلم و شاگرد را به رابطہ‌ی ارباب - برده تبدیل می‌کند. در بررسی روانکاوانہ مشکلات یاد دادن و یاد گرفتن هدف صرفاً متمرکز بر این نیست که دانش آموز یا دانشجو چه اختلال روانی یا بیماری قابل تشخیص دارد (همان چیزی که در حال حاضر رویکردهای غیر روانکاوانہ دنبال می‌کنند). کمکی که روانکاوی برای درک بهتر مشکلات حوزه تربیتی می‌تواند بکند این است که تحلیل این مشکلات متمرکز بر این نباشد که چگونه مشکلات یادگیری را کنترل کنیم؛؛ بلکه باید بر این متمرکز باشد که بدانیم بر رابطہ میان دانش آموز و معلم چه می‌گذرد. در عین حال به جای «کنترل کردن» مشکل یادگیری به «فہم» آن پردازیم. از سوی دیگر در تحلیل مشکلات یادگیری علاوه بر تحلیل رابطہ عمودی میان معلم - شاگرد لازم است به رابطہ افقی میان معلمین، میان معلم و مدیر و موسسه آموزشی ہم پرداختہ شود. روانکاوی نہ تنها در جهت کاربرد آن در آموزش گری می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد؛ بلکه معلم یا استاد لازم است قبل از اشتغال به کارش از جهت نوروٹیک یا سایکوتیک بودن مورد بررسی قرار گرفته و قبل از آموزش گری تحت درمان باشند. چنانچه این عمل صورت نگیرد، معلمان یا استادان، شاگردان یا دانشجویان خود را سوپاپ اطمینان مشکلات و مسایل واپس زنی شدہ خود قرار می‌دهند و به این ترتیب در روند آموزش با انتقال نابجای مشکلات روانی خویش به شاگردان مشکلات عدیدہ‌ای در آن‌ها ایجاد خواهند نمود. از دیدگاه روانکاوانہ، آموزش و تربیت بیش از آنکہ برای دانش آموز و دانشجو ضروری باشند برای معلم و استاد ضروری هستند؛ همانطور که در ساختار انجمن

بین‌المللی روانکاوی تنها کسانی می‌توانند معلم روانکاوی باشند که از سلامت روانی برخوردار باشند و به این منظور ضروری می‌باشد که خودشان درمان درازمدت روانکاوی شده باشند.

مفهوم «تربیت - زاد» معادل واژه «دیداکتورنیک» است که توسط خوزه کوکی یر، روانپزشک و روانکاو آرژانتینی معاصر، سه دهه قبل ابداع و پیشنهاد شده است (قیلر، ۱۹۹۲). همانطور که در پزشکی قانونی مفهوم بیمار - زاد یا «یاتروژنیک» سال‌هاست که به کار می‌رود، یعنی نوعی عارضه بیماری که در اثر قصور پزشک ایجاد شود یا تشدید شود، در روانکاوی، مفهوم تربیت - زاد به معنی نوعی تربیت مصنوعی و غلط (بر انگیزنده کشمکش روانی در شاگرد). می‌باشد که توسط شخص معلم به وجود آمده باشد. دلیل این تربیت غلط و مصنوعی، شخصیت خودشیفته‌ی معلم یا استاد است. در چنین شرایطی، معلم حتی اگر حامل اطلاعات درست باشد هم تصور می‌کند که مالک «حقیقت» است؛ یعنی بدون هم‌دلی و تحمل درد دیگری، کنترل و به کارگیری قدرت طلبی مستمر باعث می‌شود که دانش آموز از روی واهمه‌ی از معلم خود پیروی کند. چنین رابطه‌ی قدرتی، دیگر جایی برای شک و تردید در دانش آموز متصور نخواهد شد. نتیجه آن مشکلات گسترده تربیتی در دانش آموز می‌باشد. ذهن دانش آموز برای معلم تبدیل به برده‌ای برای ارباب می‌شود. ارباب اینجا معلمی خودشیفته است که دانش خود را حقیقت مطلق می‌داند یا معلمی که دانش خود را حقیقت مطلق و ارباب می‌داند. این مشکل حتی به صورت موضعی و زودگذر در تمام دانشمندان، وقتی به حقیقت جدیدی دست می‌یابند، دیده می‌شود (علی پناهی و غفوریان، ۱۳۹۵).

معلم خودشیفته از مکانیسم «انکار» استفاده می‌کند تا کشمکش و تعارض روانی خود را تسکین بخشد. این کار با «غیر آرمانی کردن پدر» در شخص معلم در تعارض است. مکانیسم انکار در معلم یک مکانیسم دفاعی در برابر ابره‌های خارجی است که تصور می‌کند، قابلیت آسیب‌رسانی به او دارند (هذیان‌گزند و آسیب). معلم که در گذشته به صورت مفعول آزار دیده بود، رابطه خود را در آزار دیدن وارونه نموده به فاعل (دگر آزار دهنده)، تبدیل می‌شود. چنین معلمی با انتقاد از سوال کردن شاگردان، احساس می‌کند در موقعیت خطر قرار گرفته است و تمامیت قدرت و علمش در مخاطره افتاده است. به این ترتیب سعی می‌کند با حملات لفظی به شاگردان، از قرارگیری در موقعیت انتقاد یا پرسشگری توسط شاگردان اجتناب کند. این پدیده می‌تواند سبب ایجاد افسردگی، دل‌سردی و گیجی در شاگردان شود. ویژگی خویشتن‌کامی در شخص دگر آزاردهنده سبب می‌شود که علاقه‌ای به گفتمان و مورد سوال قرار گرفتن نداشته باشد. آنچه خطرناک است، ناتوانی شاگرد در زیر سوال بردن معلم است. موقعی که دفاع «ایگو» در معلم دچار نقصان می‌شود، وی مکانیسم «همزاد‌پنداری» را به کار می‌برد و به این ترتیب آنچه «پیام او به دیگری است» به «پیام دیگری به او» وارونه می‌شود. در ادامه، وی رفتار دانش‌آموز را تهدیدی برای خودش احساس می‌کند. وقتی معلم واقعیت حضور و حقیقت فکر دانش‌آموز را انکار می‌کند، مدام همزاد خود را به دانش‌آموز فراقنی می‌کند. به این ترتیب هم تفاوت بین معلم و شاگرد از دید معلم از بین می‌رود (مشکل در تقابل بین نسل‌ها). و هم تفاوت بین تک شاگردان از دید معلم از بین می‌رود. یعنی نهایتاً یک نفر وجود دارد که مدام تکرار می‌شود. البته اگر از زاویه شاگردان بنگریم، متوجه تفاوت بین

آن‌ها خواهیم شد. شاگردانی که ساختار پیش — خودآگاه متفاوتی دارند، اطلاعات یکسانی از معلم دریافت می‌کنند و همه‌ی توسط معلم همزاد معلم که به شاگردان فراقینی شده، شناخته می‌شوند. اگر معلم دارای شخصیت خود شیفته توسط سیستم آموزش (مدرسه، دانشگاه و...) ارج نهاده شود، اختلال تربیت زاد، افزایش می‌یابد؛ چرا که معلم شاگردان را نمی‌شناسد و سبب ایجاد شبیه سازی شاگردان، در مدل آموزشی می‌گردد. در حال حاضر بی‌توجهی شاگردان در نظام روان‌شناختی، اختلالات رفتاری و زبانی و پرخاشگری، معمولاً به صورت فردی روان‌شناختی بالینی مورد بررسی قرار می‌گیرد و متأسفانه بدین ترتیب، اثر تربیت زایی در سیستم آموزشی تربیتی مورد انکار قرار می‌گیرد.

یکی از مشکلات آموزش و پرورش در عصر حاضر، تابوی «اندیشیدن» است. این یعنی گرایش هر چه بیشتر به «دانستن فرهنگنامه ای» و انبار نمودن دانش بدون نیاز به فکر کردن. این بدین معناست که در دنیای امروز، به فراگیر القاء می‌شود که همه‌ی منابع اطلاعاتی برایش فراهم است و این سبب بی‌میلی فراگیر به اندیشیدن می‌گردد. رانه‌ی دانستن، نیازمند آن است که مسیر خود را در جهت اندیشیدن پیش خودآگاه بیابد؛ اما در شرایطی که تابوی اندیشیدن وجود دارد، این مسیر مهار می‌گردد. از سوی دیگر، این ویژگی منفی تربیتی معادل تاثیر منفی سیستم سرمایه داری بر تجربه کسب کردن است، زیرا سیستم سرمایه داری، در صدد فروش کالا و تجربه کمتر به علت آسان‌ترکردن است. از دیگر تأثیرات منفی این سیستم آموزشی، شکل‌گیری «شکاف من (ایگو)» در شاگردان است. این شکاف، متأسفانه باعث ایجاد خودارضایی (نارسیسیسم اولیه). و مقاومت در برابر پیشرفت فرهنگی می‌گردد. قسمتی از

ایگو که مرتبط با واقعیت است، با شخص معلم مرتبط می‌باشد. قسمت دیگر آن که در ارتباط با «لذت» است، با غریزه‌ها، رانه‌ها و تن شاگرد مرتبط است. وقتی که روش آموزشی معلم سبب شکاف در شاگرد می‌شود، «ایگوی مرتبط با واقعیت شاگرد» چیزی یاد نمی‌گیرد و سبب ایجاد اختلال یادگیری می‌گردد که این پدیده خود سبب سوء شناخت و یا سوء تعبیر می‌گردد (همان منبع).

سه نوع متفاوت از مشکلات آموزش گری یا اختلالات فعالیت راهبردی معلم عبارتند از:

- ۱- کاریزماتیسم: این مدل به آن (اید). وابسته است و در طول تربیت و آموزشگری، سعی در پرسشگری از «سنت» و «واقعیت» دارد.
- ۲- سنت: در این مدل، معلم به ابر من (سوپرایگو). وابسته است.
- ۳- منطق: در این مدل، معلم سعی می‌کند شاگردان را با دنیای بیرون هماهنگ سازد.

در مورد نخست رابطه بین معلم و شاگرد، شبیه به رابطه میان هیپنوتیزم کننده و هیپنوتیزم شونده است. در مورد دوم، این رابطه در ظاهر مانند رابطه‌ی بین یک روحانی دینی و پیروش است؛ اگرچه در ظاهر این طور است، در باطن نوعی رابطه قدرت بیمارگونه وجود دارد. در بسیاری از مدل‌های آموزشی تربیتی، از موارد نام برده به چشم می‌خورد. مؤسسه یا سازمان، مدرسه یا دانشگاه می‌توانند به طور مستقیم یا غیر مستقیم در تأثیرات منفی تربیت زایی معلمان دخیل باشند. از منظر مشکلات آموزش و تربیت مرتبط با ساختار سازمان آن‌ها و مؤسسات آموزشی می‌توان گفت که مؤسسات، آموزشگاه‌ها، مدرسه و دانشگاه، هدفی برای تخلیه‌ی رانه‌های جنسی و غریزه‌ی مرگ هستند که اگر این تخلیه جریان طبیعی و سالم

نداشته باشد، برای اعضای آن مؤسسه، سمی خواهد شد و می‌تواند میزان استرس و بیماری‌های جسمی را در آن‌ها افزایش دهد. عدم همبستگی میان ایده‌ها و علایق شاگرد و آنچه از طرف مؤسسه یا سازمان آموزشی دیکته می‌گردد، سبب ایجاد یک شکاف می‌شود؛ این شکاف زمینه را برای حمله به ساختار سازی آرم آن‌ها فراهم می‌نماید.

مثلاً در سازم آن‌ها و مؤسساتی که دیدگاهی عوام‌فریبانه در آموزش و یادگیری دارند، به دنبال این موضوع هستند که شاگردان شیفته‌ی چنین ساختاری گردند؛ ولی آموزش در آن‌ها هدف سازنده‌ای دنبال نمی‌کند. در چنین شرایطی شاگردان به نام شیفتگی یاد می‌گیرند نه برای «یادگیری هدفمند». یکی از آثار تربیتی این سیستم، گرایش شاگردان به چیزی است که قدرت و زور اعمال می‌کند و نه لزوماً یادگیری هدفمند. در چنین مؤسسات آموزشی و تربیتی، پروژه‌های تربیتی قابلیت اتصال به مسائل اجتماعی را ندارند و هدف خاصی را دنبال نمی‌کنند، «یعنی خودشان هدف خودشان هستند». «یکی از دیگر آثار شکاف میان مسائل جنسی فرافکنی شده در پروژه‌های اجتماعی، پدیده‌ای که به وفور در چنین سازمان‌هایی به چشم می‌خورد، اختلال در همانند سازی با پروژه‌های اجتماعی است. از دیگر آثار منفی این سیستم‌ها و مؤسسات، پیدایش مازوخیسم در شاگردانی است که یک پروژه را با اصرار دنبال می‌کنند بدون این‌که به آن احساس تعلق خاطر داشته باشند. چنین شاگردانی مشاهده‌ی خویشتن را انکار میکنند. میتوان گفت که در این مسیر، تمام سازمان‌های تربیتی و در طول روند تربیت، هدفی برای رانه‌های جنسی و غریزه‌ی مرگ می‌گردند. مشکلات اداری در این سیستم‌ها و مؤسسات، از چگونگی فعالیت رانه‌ای و غریزه‌ی مرگ در افراد آن‌ها جدایی ناپذیر است. ژان ژاک

روسو، بر این عقیده بود که کودک خردسال، باید در مراحل مختلفی از رشد آموزش‌های متفاوتی ببیند؛ به این معنا که نوع آموزش کودک و بزرگسال را یکسان نمیدانست. نکته دیگری که روسو بدان توجه داشت، این بود که کودکان از واژه‌های نوشته شده چیزی یاد نمی‌گیرد؛ بلکه نیاز به تعامل مستقیم با محیط دارند (علی پناهی و غفوریان، ۱۳۹۵).

در سیستم تربیتی والدورف، کمک به کودک برای چگونگی‌اندیشیدن و «نه به چه‌اندیشیدن» بسیار حائز اهمیت است. این هدف در سیستم والدورف، با نظریه‌ی اندیشیدن از دیدگاه ویلفرد بیون، روانکاوانگی و همخوانی دارد. این سیستم آموزشی، از کامپیوتر و وسایل الکترونیکی و پرسشنامه و امتحان استفاده نمی‌کند. از دیدگاه روانکاوانه، این ویژگی در سیستم والدورف باعث کمک به افزایش تجربه می‌گردد. یکی دیگر از سیستم‌های آموزشی مهم، مدارس سادبری است. مهمترین ویژگی این سیستم آموزشی که توسط دنیل گرینبرگ (۱۹۹۲). فیزیکدان آمریکایی، در سال ۱۹۶۸ ابداع شده، «آموزش دموکراتیک» می‌باشد. در این سیستم تربیتی، اختلالات درجه بین شاگرد، معلم و بین شاگردان سال پیش، اختلاف سطح وجود ندارد؛ بطوری که همگی از حق رأی یکسان برخوردارند و باهم به گفتگوی می‌پردازند و همگی از آن «گفتگو» می‌آموزند. این سیستم آموزشی فاقد برنامه‌ی درسی از پیش تعیین شده می‌باشد و یکی از اهداف اصلی این سیستم تربیتی این است که شاگردان بتوانند در آینده، در جامعه دموکراتیک مستقیماً تعامل داشته باشند. چرا که اعتقاد گرداندگان این سیستم بر آن است که کسانی که از دوران کودکی، با دموکراسی آموزش دیده‌اند، در بزرگسالی در زمینه سیاسی، اجتماعی به خود دموکراتیک خود و دیگران احترام خواهند گذاشت. تعداد اندکی از

مدارس روانکاوی وابسته به انجمن بین المللی روانکاوی در سیستم آموزشی خود، از مدل‌هایی استفاده می‌کنند که بسیار به سیستم سادبری نزدیک است. به طور مثال، دانشجو خود برنامه‌ی آموزشی اش را انتخاب می‌کند و استادان نیز آزادی تدریس در زمینه‌های مورد علاقه و توانمندی خود را دارا می‌باشند (علی پناهی و غفوریان، ۱۳۹۵).

فریره شاگرد و معلم را سوژه‌هایی می‌دانست که همیشه می‌بایست از نظر سیاسی فعال باشند (فریره، ۱۹۹۳). آموزش‌گری و یادگیری را نوعی فعالیت سیاسی می‌دانست، زیرا معتقد بود که معلم باید به شاگرد کمک کند تا به مشکلات روزمره جامعه و محیطی که در آن زندگی می‌کند، بیندیشد. از دیدگاه روانکاوی، می‌توان گفت که فریره در آموزش‌گری انتقادی خود، سیستم سنتی «آموزش بانکی» یا انبار کردن دانش را زیر سوال برد (فریره، ۱۹۷۰). در سیستم سنتی، اولین چیزی که به شاگرد یاد داده می‌شود بابا، مامان است؛ حتی اگر بزرگسال باشد و سواد آموزی کند. از دید روانکاوانه می‌توانیم بگوییم با این‌که فریره روانکاو نبود، انتقاد او بر این روش درون - خانوادگی که از نظر اجتماعی وسیله‌ای در دست نظام سرمایه داری، سلطه می‌شود و در آن اتصال لیبیدو و میل جنسی به پدر مرکزی است، از این نظر ارزش دارد که شاگرد را یک تخته سفید نانوشته نمی‌داند (همان منبع).

این کاملاً با دیدگاه فروید (۱۹۳۰). درباره‌ی «تمدن و ناکامی‌های آن» همسو می‌باشد. آموزش بدون آزادی که برای تربیت لازم است، آموزش ستمگر بر ستم‌دیده می‌شود. در روانکاوی همگام با دیدگاه فریره معتقدیم که ادب را نمی‌توان آموخت، مگر این‌که خود آموختن مودبانه باشد؛ یعنی شخص آموزش دهنده جدای از سیستم تربیتی نیست. یک

مربی خوب، فردی است که به استقلال فکری شاگرد کمک می‌نماید و خطر در کنترل مربی بودن دنبال روی بی چون و چرا از مربی، شستشوی مغزی داده شدن توسط مربی و بلعیده شدن توسط وی را مهار می‌کند. در این خصوص، اسکار فیستر (۱۹۲۲). می‌گوید که هیچ روش آموزشی در دنیا نتوانسته است نا هنجاری‌ها و وابستگی‌های بیمارگونه و شاگرد و مربی را در مسیر تربیت را، به خوبی روانکاوی برطرف سازد.

به نظر می‌رسد حضور تربیت به شکل رایج آن و روانکاوی در یک زمان امکان پذیر نمی‌باشد، چرا که در روانکاوی به هیچ وجه، روانکاو نقش مربی (فرد با ادب و الگو). را ایفا نمی‌کند. از طرف دیگر در علم روان‌شناسی معاصر، آرمانگرایی اخلاقی تا حد بسیار زیادی کنار گذاشته شده است و روانکاوی با استفاده از تکنیک‌های خود، فرار از مسائل غریزی را در درمان نموده و زمینه را برای تربیت بهینه در مسیر اخلاقی میسر می‌سازد. پیچیدگی رابطه میان تربیت و روانکاوی آن است که روانکاو، وسوسه‌ی یاد دادن به بیمار را در حین تحلیل کنار میگذارد. روانکاوی با این اصل اخلاقی جلو می‌رود که «چیزی را که برای خودت نمی‌خواهی، برای دیگران نخواه.» در این جا آرمان اخلاقی با واقعیت بیرونی هماهنگ می‌گردد و روانکاو روش درمانی را بکار میبرد که در دراز مدت روی خودش اعمال شده است.

ناخودآگاه واپس زنی شده موضوعی بسیار کلیدی در روانکاوی است، به طوری که فروید آن را یکی از ستون‌های علم روانکاوی میدانست. جایی که واپس زنی وجود دارد، دو نمایندگی ذهنی یا تظاهر ذهنی با دو گرایش متفاوت نمیتوانند همزمان حضور داشته باشند؛ یکی جایگزین دیگری می‌شود. این امر ناشی از پویایی ناخودآگاه است. یعنی همواره در آن

نوعی کشمکش درونی وجود دارد. بدین ترتیب روانکاوی با روش‌های آموزشی که در آن‌ها افزایش در نیروهای سرکوبگر دیده می‌شود، تفاوت می‌نماید. این مدل‌های آموزشی از یک طرف باعث مهار بعضی سمپتوم‌ها می‌گردند، ولی از سوی دیگر، مدام یک سمپتوم را به ایجاد سمپتوم دیگر سوق می‌دهند، بدون این‌که علت اصلی آن برطرف گردد. برعکس، روانکاوی بر این باور است که این جا بجایی سمپتوم‌ها قابل درمان است و نکته مهم دیگری که سبب ایجاد اختلال در روند تربیت می‌گردد، پدیده‌ی «مهار» است؛ روانکاوی هم مهار در یادگیری، هم مهار در پیشرفت تحصیلی و هم مهار در تغییر شخصیت و غیره را قابل درمان می‌داند (علی پناهی و غفوریان، ۱۳۹۵).

روش‌های تربیتی معمول که پدیده‌ی مهار را در نظر نمی‌گیرند، تمرکز بر انتخاب شاگردهای با استعداد از طریق غربالگری و امتحان می‌نمایند؛ بدون این‌که ذره‌ای به دلایل ناموفق بودن سایر شاگردان که پدیده مهار در آن‌ها به دلیل نوروژیس فعال است، بپردازند. به این ترتیب، مدام به تبعیض میان شاگرد بیمار و شاگرد سالم دامن می‌زنند اگرچه در ظاهر تفاوت را بین شاگرد زرنگ و تبیل نشان می‌دهند. تفاوت بین روش‌های تربیتی معمول با روانکاوی در این است که در اولی نوروژیس، درمان نشده و نمی‌شود و مدام در روند تعلیم و تربیت مسئله‌ی ساز می‌گردد؛ در حالی که در روانکاوی با درمان نوروژیس، مشکلات برطرف می‌گردند و آموزش و تربیت کم آسیب‌تر خواهد بود. در ظاهر روانکاوی با روش‌های آموزشی و تربیتی رایج در تضاد است؛ ولی از منظری وسیع‌تر، اگر چه روانکاوی تفاوت فاحشی با روش‌های متداول تربیتی دارا است، اما می‌توان آن را شاخه‌ای از آموزش و تربیت تلقی نمود.

منابع

- بنیامین، والتر. (۱۳۹۳). برگزیده مقالات، ترجمه رؤیا منجم، تهران: نشر علم.
- علی پناهی، کامران؛ غفوریان، یلدا. (۱۳۹۵). روانکاوی و تربیت. نشریه سیاوشان.
- میلز، کاترین. (۱۳۹۶). فلسفه‌ی آگامبن. ترجمه پویا ایمانی. چاپ دوم. تهران نشر مرکز.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the City*. New York, Continuum.
- Freud, S. (1930). *Civilization and its discontents*, S.E, London: Hogarth.
- Greenberg, D. (1992). *The Sudbury Valley School Experience with Hanna Greenberg, Michael Greenberg, Laura Ransom, Mimsy Sadofsky and Alan White*, ISBN 1-888947-01-2
- Lear, Jonathan. (2015). *Freud*. Routledge, New York.
- Pfister, O. (1922). *Psychoanalysis and education*. Buenos Aires: Editorial Losada.

نقدی بر مفروضه‌های پوزیتویستی نظام ارزشیابی تحصیلی از منظر انسان‌شناسی اسلامی و ارائه الگوی مناسب

سمیه کیارسی^۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارائه الگوی مناسب در زمینه ارزشیابی تحصیلی بر مبنای نقد مفروضه‌های پوزیتویستی آن بر اساس انسان‌شناسی اسلامی با روش الگوی قیاس عملی ویلیام فرانکنا انجام گرفته است. بر این اساس الگوی ارزشیابی پیشنهاد شده ابتدا با استنتاج از اهداف غایی تعلیم و تربیت اسلامی که خود حاصل ترکیب مبانی هستی‌شناسی و ارزش‌شناختی (مبانی نوع اول). با گرایش‌های حیاتی طبیعی آدمی هستند، شکل گرفته است. اما جهت استنتاج روش‌ها و فنون ارزشیابی با رویکرد عاملیت متربی، ترکیب مبانی انسان‌شناختی (مبانی نوع دوم). با اهداف غایی که به استنتاج اهداف واسطی و نیز اصول انسان‌شناختی تعلیم و تربیت و ارزشیابی منجر می‌شود، نیز مورد توجه می‌باشد. یافته‌های پژوهش نشان داد که الگوی مطلوب ارزشیابی بر مبنای انسان‌شناسی اسلامی پیامدهای نامطلوب ارزشیابی کمی گرا و عینی را اصلاح و در راستای اهدافی چون ارزشیابی دو جانبه، بازپاسخ، ارزشیابی متناسب با نیاز فراگیر و... به پیش خواهد رفت.

واژگان کلیدی: ارزشیابی، انسان‌شناسی اسلامی، مفروضه‌های پوزیتویستی

۱. گروه آموزش ابتدایی، واحد شادگان، دانشگاه آزاد اسلامی، شادگان، ایران

مقدمه

ایجاد رویکرد مطلوب ارزشیابی بدون در نظر گرفتن مبانی یا لایه‌های فکری بنیادی تری که زیرساز آن است میسر نخواهد بود. عدم توجه به این نکته، موجب می‌گردد که در آموزش و پرورش، در سطح سیاست‌گذاران و نیز در سطح معلمان، رویکردی جهت ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان از میان رویکردهای موجود انتخاب شود، بدون آن که مبانی انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و یا ارزش‌شناسی آن‌ها مورد مذاقه قرار گیرد و تناسب آن‌ها با مبانی مفروض در آموزش و پرورش ما لحاظ گردد. این امر می‌تواند به نوعی ناسازواری در پیکره‌ی آموزش و پرورش و نظام ارزشیابی آن منجر شود (باقری، ۱۳۸۹). کما این که هم‌اکنون شاهد پیامدهای منفی چنین ناسازواری در نظام ارزشیابی خود هستیم. از جمله این پیامدهای زیانبار می‌توان به حاکم بودن مفروضه‌های کمی‌گرا و عینی‌دیدگاه پوزیتویستی در نظام ارزشیابی تحصیلی اشاره کرد. رویکرد پوزیتویسم متکی به روش فرضی-قیاسی برای تأیید فرضیه‌های پیشینی است که اغلب به صورت کمی بیان می‌شوند (پنتورتو^۱، ۲۰۰۵). از جمله مفروضه‌های عمده این رویکرد اثبات‌گرایانه و مشکلات ناشی از آن را می‌توان این‌گونه دسته‌بندی نمود: در دیدگاه اثبات‌گرایی بر این امر تأکید می‌شود که مشاهدات مشاهده‌گر به صورت کاملاً عینی و مستقل از نظریه، وجود خارجی ندارد (هولی و همکاران^۲، ۲۰۰۹).

دومین فرض دیدگاه اثبات‌گرایی آن است که مشاهداتی که به منظور اعتباریابی دانش صورت می‌گیرد، مستقل و رها از ارزش‌ها هستند. در

1. Ponterotto.
2. Hoyle et al.

حالی که در رویکردهای نوین ارزشیابی هیچ مشاهده‌ای مستقل از ارزش‌ها صورت نمی‌گیرد. سومین فرض رویکرد اثبات‌گرایی بیان می‌دارد که آزمون کردن دانش محدود به پدیده‌های قابل مشاهده است. برای مثال عملکرد دانش‌آموزان بر روی آزمون‌ها و یا پاسخ‌های کتبی که ارائه می‌کنند، قابل مشاهده هستند و می‌توان به صورت عینی آن‌ها را نمره گذاری نمود، این فرض نیز مورد انتقاد قرار گرفته است (وارپیو و مک لئود^۱، ۲۰۲۰). بنابراین، خارج کردن این اهداف از حوزه‌ی ارزیابی‌های معلمان، فرایند ارزشیابی را ناقص نموده و معلم را از رسیدن به هدف اساسی آموزش که همانا ایجاد یادگیری موثر در یادگیرنده است باز می‌دارد. آخرین فرض رویکرد اثبات‌گرایی حاکی از آن است که جهان خارج در طول زمان و موقعیت‌های مختلف با ثبات است، بنابراین، دانش حاصل از این جهان نیز از ثبات برخوردار است. به بیان دیگر دانشی که در یک موقعیت مورد تأیید قرار گرفته در موقعیت‌ها یا زمان‌های دیگر نیز معتبر خواهد بود. اگر چه ممکن است این فرض در مورد جهان طبیعی مستدل باشد اما در مورد محیط‌های اجتماعی چندان قابل قبول نیست (دودوفسکی^۲، ۲۰۱۷).

از جمله پیامدهای نامطلوب رویکرد ارزشیابی کمی، صریح و نتیجه محور با مفروضه‌های مورد نظر را می‌توان: ایجاد یادگیری‌های سطحی و طوطی‌وار در دانش‌آموزان، عدم هماهنگی سؤالات با اهداف آموزشی، عدم تحقق کامل اهداف آموزشی وهم‌چنین اثراتی چون مدرک‌گرایی، اضطراب، تقلب، محدود کردن خلاقیت دانش‌آموزان، نگرش منفی نسبت

1. Varpio & MacLeod.
2. Dudovsky.

به مدرسه و... دانست (بلک و ویلیام^۱، ۲۰۰۶، حصاربانی، ۱۳۸۵، خوش خلق، ۱۳۸۴). در مجموع ویژگی‌های اساسی که در بررسی پیشرفت تحصیلی کمی نگر مورد توجه است را می‌توان به صورت زیر طبقه بندی نمود:

دادن پاسخ معین و قاطع به سوالات، انطباق کامل با متون، جزئی نگری، فردی سازی، اندازه‌گیری یک وجهی (کتبی). برخورد انتزاعی و منقطع، نتیجه‌گرایی (باقری، ۱۳۸۸). با توجه به محدودیتهای فوق می‌توان گفت روش‌های ارزشیابی کمی قادر به ایجاد پیوند بین فرایند ارزشیابی و یادگیری موثر نمی‌باشند و این ناتوانی منجر به بحران ارزشیابی در نظام آموزشی ما گردیده است. به منظور مقابله با این بحران لازم است فرایند ارزشیابی از منظری جدید و نو مورد ملاحظه قرار گیرد. ارزشیابی دانش‌آموزان با توجه به عاملیت آنان رویکرد نوینی به ارزشیابی می‌باشد، که در آن ارزشیابی به منظور هدایت و جهت دهی فرایندهای یادگیری دانش‌آموزان به کارگرفته می‌شود. بر این اساس، پژوهش حاضر با معرفی ارزشیابی مبتنی بر عاملیت فراگیران برگرفته از مبانی انسان‌شناسی اسلامی به عنوان یک راه حل برای مقابله با بحران ارزشیابی به سوال زیر پاسخ می‌دهد.

رویکرد مطلوب ارزشیابی با توجه به عاملیت فراگیرنده مبتنی بر مبانی انسان‌شناسی اسلامی از چه ویژگی‌هایی برخوردار می‌باشد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های قیاس عملی است. قیاس عملی،

متشکل از دست کم یک مقدمه‌ی تجویزی و یک مقدمه‌ی توصیفی است که اولی ناظر به منظور یا غایت مشخصی است و دومی، ناظر به وسیله‌ی نیل به آن غایت، و نتیجه، حاکی از ضرورت استفاده از آن وسیله برای رسیدن به غایت مذکور است. در پژوهش حاضر نیز سعی بر آن است که بتوان با استنتاج اصول انسان‌شناختی از اهداف و مبانی اسلامی به استنتاج روش‌ها و فنون مطلوب ارزشیابی تحصیلی دست یافت. در توضیح بیشتر این روش باید گفت که از الگوی بازسازی شده‌ی ویلیام فرانکنا (۱۹۶۶). به واسطه‌ی محتوایی که از میان آموزه‌های اسلامی برگزیده شده به منزله‌ی قالبی جهت انجام پژوهش حاضر استفاده می‌شود. ویلیام فرانکنا با استفاده از الگوی قیاس عملی ارسطو، پیشنهادی مطرح نموده است که می‌توان از آن برای تحلیل فلسفه‌های تعلیم و تربیت هنجارین استفاده نمود. بر این اساس، در فلسفه‌های هنجارین تعلیم و تربیت، دو نوع گزاره لازم است: گزاره‌های هنجارین که تأمین‌کننده‌ی مقدمه‌ی تجویزی قیاس‌اند و گزاره‌های واقع‌نگر که مقدمه‌های توصیفی را فراهم می‌آورند. بنابراین، رویکرد ارزشیابی پیشنهاد شده در پژوهش حاضر ابتدا با استنتاج از اهداف غایی تعلیم و تربیت اسلامی که خود حاصل ترکیب مبانی هستی‌شناسی و ارزش‌شناختی (مبانی نوع اول). با گرایش‌های حیاتی طبیعی آدمی هستند، شکل گرفته است. اما جهت استنتاج روش‌ها و فنون ارزشیابی با رویکرد عاملیت‌متربی، ترکیب مبانی انسان‌شناختی (مبانی نوع دوم). با اهداف غایی که به استنتاج اهداف واسطی و نیز اصول انسان‌شناختی تعلیم و تربیت و ارزشیابی منجر می‌شود، نیز مورد توجه قرار گرفته شده است.

یافته‌ها

در پژوهش مذکور بر طبق الگوی فرانکنا، اصول تربیتی مد نظر که به عنوان دستورات عمل‌های کلی که قاعده‌هایی برای فراهم آوردن دگرگونی‌های مطلوب در افراد آدمی به دست می‌دهند، از اهداف تربیتی و نیز گزاره‌های واقع‌نگر فلسفی/الاهیاتی/علمی به منزله مقدمات یک استدلال قیاس عملی بهره گرفته شده است. بنابراین، برای دستیابی به اصول انسان‌شناختی مطرح در دیدگاه اسلامی همچون: عقل‌ورزی، مسئولیت، تعامل موثر اجتماعی، تناسب تکلیف با ظرفیت و تغییر ظاهر و تحول باطن که به عامل بودن انسان و فراگیرنده منتهی می‌شود، علاوه بر توجه به مبانی نوع اول باید به مبانی نوع دوم مخصوصاً مبانی انسان‌شناختی توجه نمود. در مبانی انسان‌شناختی، تصویر جامع آدمی در عاملیت وی آشکار می‌گردد. بر این اساس، برآیند مجموعه اجزای وجود آدمی، عمل است که هویت وی را شکل می‌دهد (باقری، ۱۳۸۹). در دیدگاه اسلامی انسان با ویژگی‌های خاصی همراه است مهم‌ترین این ویژگی‌ها به شرح زیراند (لازم به ذکر است که از این ویژگی‌ها تحت عنوان مبانی نوع دوم یاد می‌شود):

۱). معرفت و تمایلی درونی به خدا در عمق ضمیر انسان ریشه دوانده است (فطرت). که هرگاه فعال و پویا شود، اضطراب را از صفحه‌ی شخصیت وی می‌زداید و آرامش و سکونی ژرف در او پدید می‌آورد (نفس مطمئنه).

۲). تمایلی نیرومند به آن چه نیازهای اولیه و غریزی انسان را بر می‌آورد. این تمایل می‌تواند چندان قوت بگیرد که مرزهای اخلاقی را در نوردد (نفس اماره).

۳). عاملی برای بازشناسی درست/نادرست و خوب/بد و راه یابی به سوی درستی و خوبی (عقل). ۴). نیرویی برای انتقاد از خویش به هنگام درنوردیدن مرزها و روی آوردن به ناراستی‌ها (نفس لوامه). ۵). نیرویی تعیین کننده برای اقدام و عمل (اراده و اختیار). ۶). نیروهای موثر اجتماعی (خانوادگی، سیاسی و اقتصادی). که زمینه را برای شکل‌گیری جنبه‌ای اجتماعی در هویت فرد فراهم می‌آورند (هویت جمعی). ۷). محدودیتها و ضعف‌های بالفعل و بالقوه که موجودیت آدمی را احاطه کرده‌اند؛ خواه برخاسته از زمینه‌های ارثی باشند، خواه حاصل قرار گرفتن فرد در موقعیت‌های معین، همچون دشواری، فقر و غنا باشند (مفاهیمی چون هلوغ بودن انسان). بر آیند کشمکش بین نیروهای مختلف ذکر شده، عمل آدمی است، عملی که هم از آن اوست، هم سازنده‌ی وی و شکل دهنده به هویت اوست. بر این اساس می‌توان گفت که در دیدگاه قرآن، انسان موجودی در نظر گرفته شده که خود منشأ عمل خویش است. انسان به منزله‌ی عامل صورت بندی وسیع و فراگیری است که انسان را فراتر از طبقه بندی‌های خرد موردنظر قرار می‌دهد (باقری، ۱۳۸۲). بر اساس مبانی انسان شناختی که در بالا به توضیح آن‌ها پرداخته شد می‌توان به استنتاج اصول و روش‌های ارزشیابی تحصیلی پرداخت. برای این کار می‌توان قیاس عملی فراهم آورد که دو مقدمه آن به ترتیب، اصلی از اصول انسان شناختی تعلیم و تربیت و گزاره‌ای معرف یکی از مصداق‌های اصل مذکور باشد و نتیجه آن، روشی از روش‌های ارزشیابی تحصیلی. یکی از موارد به کارگیری این روش در زمینه‌ی ارزشیابی تحصیلی در تربیت اسلامی به قرار زیر است: از جمله اصول انسان شناختی تربیت اسلامی از عقل ورزی می‌توان نام برد. این اصل بیانگردستورالعملی کلی است به این

صورت که برخورد مربی با متربی باید پویش بی وقفه‌ی فکر و اندیشه‌ی آدمی را هدایت کند. از جمله اصول دیگر می‌توان به اصل مسئولیت اشاره کرد که این اصل نیز بیانگر آن است که برخورد مربی با متربی باید به گونه‌ای باشد که ویژگی مقاومت و تاثیر گذاری بر شرایط را در متربی ایجاد نماید. به عبارت دیگر، مربی باید مقاومت فرد را در قبال شرایط افزایش داده و او را باید چنان تربیت کند که به جای پیروی از فشارهای بیرونی از الزام‌های درونی تبعیت نماید (باقری، ۱۳۸۵). این پیروی از الزام‌های درونی را، احساس مسئولیت یا احساس تکلیف می‌نامیم. اصول عقل ورزی و مسئولیت می‌توانند به عنوان مقدمه‌هایی از یک قیاس عملی در نظر گرفته شوند.

مقدمه دوم، باید معرف رفتاری باشد که نمونه‌ای از تحقق اصول مذکور است. به عنوان مثال در زمینه اصل اندیشه ورزی انجام نوعی تفکر هدایت شده توسط متربی نمونه‌ای از تحقق این اصل است و یا در رابطه با اصل مسئولیت پیروی متربی از الزام‌های درونی خود نمونه‌ای از تحقق اصل مسئولیت می‌باشد. با توجه به توضیحات داده شده روش‌های ارزشیابی منتج از دو اصل از اصول یاد شده به قرار زیر است:

اصل اندیشه ورزی

روشی که برای ارزشیابی تحصیلی می‌توان از این اصل استنتاج کرد این است که مربی نباید ارزشیابی خود را فقط محدود به ارزشیابی‌های تجربی و یا ارزشیابی‌هایی که فقط استدلال دانش‌آموزان را در برمی‌گیرند، نماید؛ بلکه با توجه به اصل اندیشه ورزی روش‌های ارزشیابی باید به نحوی باشد که تلاش و پویش فکری انسان را به درستی تنظیم کند تا هدایت وی به

سمت حقیقت هستی میسر شود. لازم به ذکر است که قرآن با سه روش مرسوم در تفکر، سر نزاع دارد و شیوهی خود را از هر یک مبرا می‌داند: مسلک حس‌گرایی محض، مسلک استدلال محض و مسلک تذکر محض. مسلک نخست، شکوفایی فکر آدمی را در اشباع حواس و برخورد تجربی با امور محسوس می‌داند. مسلک دوم، آن را تنها در گرو استدلال نظری می‌گذارد. مسلک سوم، اصولاً بنا را بر این می‌گذارد که آدمی فطرتاً همه‌ی علوم و معارف را در خویش دارد و محتاج بازیابی از طریق یادآوری یا تهذیب نفس است. مسلک اخیر، بر خلاف دو روش اول که دستور «کسب» معرفت می‌دهند، در پی «کشف» معرفت است (باقری، ۱۳۸۵).. بنابراین، روش‌های ارزشیابی مطرح در قرآن از انسان نیز متناسب تفکری است که رو به سوی حقیقت هستی دارد.

اصل مسئولیت

روشی که برای ارزشیابی تحصیلی می‌توان از این اصل استنتاج کرد این است که مربی لازم است در روش‌های ارزشیابی، متری را از صورت موجودی که صرفاً با الزام‌های محیطی به این سو و آن سو کشیده می‌شود خارج سازند و احساس مسئولیت او را بجنبانند و از این طریق، در او تحول به وجود آورد. بنابراین، الزام‌های درونی که منجر به پرورش حس مسئولیت در دانش‌آموزان می‌شود به موضوع روش ارزشیابی مربی تبدیل خواهد شد. از جمله مزایای استفاده از چنین روش ارزشیابی می‌توان مواجه شدن دانش‌آموز با نتایج اعمالش را نام برد.

باتوجه به مثال‌های ذکر شده در زمینه دو اصل‌اندیشه ورزی و مسئولیت، قابل ذکر است که از دیگر اصول انسان‌شناختی تربیت اسلامی

نیز می‌توان روش‌هایی جهت ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموزان استنتاج نمود. در مجموع آن چه که در ارزشیابی تحصیلی بر مبنای عاملیت انسان حائز اهمیت است توجه به زیرساخت‌های شناختی، گرایشی و ارادی متربی است بنابراین، زمانی مربی می‌تواند بهترین روش‌های ارزشیابی تحصیلی را از اصول و مبانی انسان‌شناختی اسلامی استنتاج نماید که چنین زیرساخت‌هایی مهیا باشند. بنابراین، ارزشیابی از تعلیم و تربیتی صورت می‌گیرد، که ویژگی‌های زیر را دارا می‌باشد:

۱- گرایشی در فرد به ظهور برساند؛ این‌گرایش می‌تواند از نیازهای زیستی، نیازهای اجتماعی یا نیازهای تعالی‌جویانه سرچشمه بگیرد. ارزشیابی متناسب با این ویژگی به حیطه‌ی، روش‌ها و ابزار ارزشیابی وسعت می‌بخشد، چرا که ارزشیابی فقط مختص سنجش نیازهای عینی دانش‌آموزان که گرایش را در آن‌ها ایجاد می‌کند، نیست؛ بلکه ارزش‌ها را نیز شامل خواهد شد.

۲- تصویر و تصویری ذهنی (زیرساخت شناختی). در باره‌ی گرایش مذکور فراهم آورد، اعم از این که چگونه می‌توان به نیازها و گرایش‌های مورد نظر پاسخ گفت و /یا این که آیا باید به گرایش مورد نظر پاسخ مثبت و یا منفی داد. در این زمینه ارزشیابی از راهکارها و مفاهیم ذهنی دانش‌آموز با روشی متفاوت از ارزشیابی اطلاعات کمی باید صورت گیرد. در واقع، ارزشیابی به کمک بازخوردهای مفیدی که به دانش‌آموزان می‌دهد می‌تواند در اصلاح و یا بهبود مفاهیم ذهنی دانش‌آموزان مربوط به گرایش مورد نظر به آن‌ها کمک کند.

۳- در این نوع یادگیری تصمیم و اراده فرد به این تعلق می‌گیرد که با توجه به تصویر و تصویر شناختی مذکور، به گرایش مورد نظر پاسخ مثبت

دهد. ارزشیابی در این مورد در راستای محکم ساختن تصمیم و اراده‌ی دانش‌آموزان خواهد بود.

۴- کوششی در قالب بروز رفتاری مبتنی بر سه زیرساخت مذکور در دانش‌آموز آغاز نماید. ارزشیابی در این زمینه از اعمال ارادی دانش‌آموزان جهت مشخص کردن میزان موفقیت در رسیدن به اهداف و زیرساخت‌های مورد نظر می‌باشد (باقری، ۸۹).

بر بنیاد آن چه گفته شد، ویژگی‌های عمده ارزشیابی از فرایند یادگیری به منزله عمل به شرح زیر می‌باشد:

- ارزشیابی فرایندی پیش رونده است، به این معنا که معلم با استفاده از روش‌های مختلف که مبتنی بر ماهیت عاملیت فراگیرنده است از وضعیت یادگیری دانش‌آموز مطلع می‌گردد و به آن‌ها بازخورد و پیشنهاداتی برای بهبود یادگیریشان ارائه می‌کند. سپس پیامدهای پیشنهادات را مورد بررسی قرار می‌دهد و مجدداً به ارزیابی محتوا و چگونگی یادگیری دانش‌آموز می‌پردازد.

- یکی دیگر از ویژگی‌های این نوع ارزشیابی، ارزیابی برای یادگیری می‌باشد. به‌طورکلی، در نظام ارزشیابی با دو نوع ارزیابی روبرو هستیم:

۱- ارزیابی از یادگیری ۲- ارزیابی برای یادگیری. ارزیابی از یادگیری شواهدی را در مورد پیشرفت دانش‌آموز به منظور گزارش عمومی ارائه می‌کند. در حالی که ارزیابی برای یادگیری به دانش‌آموز کمک می‌کند تا بیشتر یاد بگیرند (استی جینز، ۲۰۰۲). تمایز اساسی بین ارزیابی جهت تعیین وضعیت یادگیری و ارزیابی جهت بهبود و ارتقاء یادگیری وجود دارد. البته هر دو نوع ارزیابی مهم می‌باشند اما با توجه به آن که در نظام آموزشی کشور ما بیشتر ارزیابی از یادگیری به کار گرفته می‌شود، لازم

است توجه بیشتری به ارزیابی برای یادگیری شود که حاصل اتخاذ رویکردی در ارزشیابی مبتنی بر عاملیت فراگیرنده می باشد.

- از دیگر امتیازات ویژه‌ی این رویکرد می توان از قابلیت بالای پاسخگویی آن نسبت به نیازها و ویژگی های خاص دانش آموزان و شرایطی که در آن به کار می رود، یاد کرد. بنابراین، ممکن است شکل این رویکرد ارزشیابی در کلاس ها و موقعیت های مختلف متفاوت باشد.

در مجموع با توجه به مفروضه‌ی انسان شناختی پژوهش حاضر، که در آن انسان به منزله‌ی عامل در نظر گرفته شده است و هم چنین به عنوان کسی که ویژگی های اساسی او عبارتند از: (۱). درهم تئیدگی نفس و بدن (۲). فطرت (۳). عقل (۴). اراده و اختیار (۵). هویت جمعی (۶). محدودیت ها، و نیز در مقایسه با مفروضه های پوزیتویستی پیش گفته شده در بخش مقدمه، روش ها و فنون متفاوتی از ارزشیابی خواهیم داشت. بر مبنای آن چه گفته شد روش های و فنون ارزشیابی تحصیلی بر حسب عامل بودن فراگیرنده در مجموع موارد زیر را در بر خواهد گرفت:

۱- رویکرد مطلوب ارزشیابی هم امور دانشی و هم ارزشی را برخلاف مفروضه پوزیتویستی عاری بودن دانش از ارزش ها، شامل می شود، بنابراین، معلمین در ارزشیابی امور دانشی به بررسی درک، فهم، قوه‌ی استدلال و تفکر انتقادی دانش آموزان پرداخته و ارزیابی خود را فقط به ارزیابی دانش عینی آموخته شده چنانچه در رویکرد پوزیتویستی رایج است، محدود نمی سازند، در این راستا آن ها در کنار ابزار ارزشیابی کمی از ابزارهای کیفی نیز جهت ارزشیابی استفاده می نمایند.

۲- در رویکرد ارزشیابی پیشنهاد شده، ارزشیابی معلمین در زمینه‌ی امور ارزشی منحصرآ رویکردی آزمایشی و کمی نمی باشد؛ بلکه

ارزشیابی از این امور را به شیوه‌ی غیر مستقیم و به صورت عملی انجام می‌دهند و هم‌چنین موضوع ارزشیابی آن‌ها در این زمینه بیشتر تبیین منطق ارزش‌ها از سوی فراگیر می‌باشد. در صورتی که بر طبق مفروضه‌های رویکرد پوزیتیویستی ارزشیابی محدود به موضوعات قابل مشاهده می‌باشد.

۳- معلمین و متخصصین ارزشیابی تحصیلی جامع‌نگری، توازن محتوایی و روشی ارزشیابی تحصیلی را در نظر دارند.

۴- با توجه به مبانی و اصول انسان‌شناسی مطرح در دیدگاه اسلامی ارزشیابی از فراگیران با توجه به خود سازمان دهی و خود ارزیابی فراگیران صورت گرفته و نقش فعال فراگیر در این فرایند بسیار پررنگ می‌باشد. در صورتی که در رویکرد پوزیتیویستی، عموماً به نقش فراگیر در چگونگی ارزیابی خود زیاد توجه نمی‌گردد.

۵- متخصصین با توجه ویژگی عامل بودن دانش آموز از قالب‌های مختلف در ارزشیابی استفاده می‌نمایند. این در حالی است که قالب‌های ارزشیابی مبتنی بر رویکرد پوزیتیویستی به چندین نمونه خاص ارزشیابی‌های کمی همچون ارزشیابی‌های چند گزینه‌ای و یا تشریحی محدود می‌باشد.

۶- با توجه به اصل انسان‌شناختی تناسب تکلیف با ظرفیت دانش آموز رعایت عدالت در تکلیف و ارزیابی‌هم‌چنین توجه به فعالیت‌های مستمر و مناسب فراگیران در ارزشیابی و کاربرد مفید مطالب و موضوعات علمی از سوی آن‌ها در موقعیت‌های جدید در روش‌های ارزشیابی معلمان و متخصصین مورد توجه قرار می‌گیرد.

۷- بر مبنای اصل تعامل موثر اجتماعی لزوم توجه به تعامل‌های

گروهی و فعالیت‌های دسته جمعی در ارزشیابی‌های تحصیلی از سوی معلمین ضروری است این در حالی است که بر مبنای مفروضه‌های پوزیتویستی ارزشیابی‌های کمی ما به ندرت شاهد تعامل دانش‌آموزان در فرایند ارزشیابی هستیم.

طراحی و به کارگیری رویکرد نوین ارزشیابی تحصیلی منتج از مباحث و اصول انسان‌شناختی اسلامی که همگی در راستای عاملیت دانش‌آموزان می‌باشند از سوی معلمین و متخصصین تعلیم و تربیت در ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموزان پیامدهای مطلوبی را برای سیستم آموزشی به دنبال خواهد داشت و تحولات اساسی را در نظام آموزشی کشور ما ایجاد خواهد نمود. که در ذیل به طور فهرست وار بیان می‌گردد:

۱	ارائه بازخوردهای روشن در مورد محتوا و چگونگی یادگیری روز به روز دانش آموز.
۲	ارائه اطلاعات مفید در مورد یادگیری دانش آموز در مدت زمان کمتر از روش‌های ارزشیابی کمی.
۳	کمک به ایجاد رابطه خوب با دانش‌آموزان و افزایش کارایی آموزش و یادگیری.
۴	ایجاد این نگرش که آموزش یک فرایند تکوینی است که در طول زمان همراه با بازخورد شکل می‌گیرد.
۵	کمک به رشد مهارت‌های خود ارزیابی و فراشناختی دانش‌آموزان.
۶	کمک به افزایش عزت نفس خصوصاً در دانش‌آموزان ضعیف.
۷	ایجاد نگرش مثبت نسبت به یادگیری در فراگیران.
۸	افزایش انگیزه درونی فراگیران.

۹	کمک به برآورده شدن نیازهای دانش آموزان.
۱۰	کمک به بهداشت روانی و به ویژه کاهش اضطراب دانش آموزان.
۱۱	درگیر نمودن دانش آموزان در امر یادگیری.
۱۲	کمک به پرورش خلاقیت دانش آموزان.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادها

حاصل کلام، این که ارزشیابی بر مفروضات فلسفی و انسان شناختی معینی استوار می‌گردد و به همین دلیل، اصلاح شیوه‌های ارزشیابی، از جمله، در گرو بررسی مفروضات انسان شناختی زیر ساز آن‌ها، نیز هست. بنابراین، نتایج حاصل از این بررسی نشان می‌دهد ارزشیابی متناسب با دیدگاه عاملیت انسان از ویژگی‌هایی بر خوردار است که معیارها و روش‌های این نوع ارزشیابی را از سایر رویکردهای موجود ارزشیابی متفاوت می‌سازد. به عبارت دیگر، ارزشیابی، تصویر پویای برگرفته از تعامل فزاینده منظر بیرونی (معلم) و درونی (شاگرد). از تحقق‌ها و امکان‌های دانشی پیش رو است. این تلقی از ارزشیابی نیز بر روش‌های ارزشیابی تأثیر خواهد گذاشت. بر اساس چنین دیدگاهی نسبت به ارزشیابی برخی توصیه‌های عملی را برای به کارگیری آن در آموزش و پرورش می‌توان پیشنهاد کرد: در ارزشیابی باید شیوه‌های یک جانبه جای خود را به شیوه‌های دو جانبه و شیوه‌های جزم-پاسخ جای خود را به شیوه‌های باز-پاسخ بدهند. بنابر این در ارزشیابی فراگیران مجبور به دادن پاسخ‌های معین و قاطع نخواهند بود. هم‌چنین در این شیوه‌ی ارزشیابی تأکید صرف، بر نتیجه کافی نیست و تصور این که به طور عینی می‌توان به نتیجه نائل شد، تحریف کننده است. از سوی دیگر نگرش قطعیت در مورد

ارزشیابی، باید جای خود را به نگرش احتمالی در آن دهد که بر اساس آن، فرض وجود ابزارهای اندازه‌گیری کامل و بدون عیب همچون آزمون‌های عینی کتبی و یا شفاهی از سوی معلمان مردود شمرده می‌شود یافته‌های حاضر با نتایج پژوهش‌های باقری (۱۳۹۹). نوروزی و بیدهندی (۱۳۸۸). فرانکل و والسن^۱ (۲۰۱۴). واندراستوب و جانسون^۲ (۲۰۰۹). واین^۳ (۲۰۱۵). همسو می‌باشد. بنابراین، ارزشیابی که عاملیت فراگیرنده در کانون آن قرار دارد، در راستای اهدافی چون تشکیل شخصیت مستقل ارزشی و علمی فراگیران، ایجاد نگرشی تحولی در مورد دانش‌ها و پرهیز از جزمیت علمی، انجام تکالیف توسط فراگیران همراه با احساس مسئولیت و... شکل می‌گیرد.

1. Fraenkel & Wallen
2. Vanderstoep & Johnson
3. Yin

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۸۸). دیدگاه‌های جدید در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات علم.
- باقری، خسرو (۱۳۹۹). عاملیت انسان، رویکردی دینی و فلسفی، تهران: انتشارات رشد جوان.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- حصاربانی، زهرا (۱۳۸۵). خلاقیت در بستر ارزشیابی توصیفی. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- خوش خلق، ایرج (۱۳۸۴). بازنگری در روش‌های سنجش و نقش آن در اصلاحات آموزشی. در اولین همایش ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی. تهران: دفتر آموزش و پرورش پیش دبستانی و ابتدایی.
- نوروزی، رضاعلی، بیدهندی، محمد (۱۳۸۸). عاملیت انسان در رویکرد کیفی پژوهش، فصلنامه راهبرد، شماره ۵۴، صص ۲۰۶-۱۸۷.
- Black, P & William, D. (2006). Inside the black: Raising standards through classroom Assessment. <http://www.pdkint/Org/kappan/kbla9810/htm>
- Dudovsky, J. (2017). Positivism Research Philosophy. Retrieved from: btt.pJ/research-methodologyv.netfresearch/philosophypositivjism/
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2014). How to design and evaluate research in education (9th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Hoyle, RH, Harris, MK, Judd, CM. (2009). Research Methods in Social Relations. New York, NY: Wadsworth.
- Ponterotto, JG. (2005). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. J Coun Psych.; 52:126-136.
- Varpio L, MacLeod A. (2020). Introduction to the philosophy of science series: Harnessing the multidisciplinary edge effect by exploring paradigms, ontologies, epistemologies, axiologies, and methodologies. Acad Med. 95:686-689.
- Vanderstoep, S.W., & Johnson, D.D. (2009). Research methods for everyday life: Blending qualitative and quantitative approaches. California: Jossey-Bass.
- Yin, R.K. (2015). Qualitative Research from Start to Finish. NY: The Guilford Press.

نقد رویکرد فمینیستی نادینگز به تربیت اخلاقی بر اساس آرای فارابی

وریا نوروزی^۱، صادق ملکی آوارسین^۲

چکیده

تحقیق حاضر با هدف نقد رویکرد فمینیستی نادینگز به تربیت اخلاقی بر اساس آرای فارابی به انجام رسیده است. رویکرد غمخواری در تربیت اخلاقی متأثر از دیدگاه نل نادینگز از فیلسوفان معاصر مغرب زمین است که ریشه در جنبش فمینیستی دارد. دیدگاه فارابی نیز در تربیت اخلاقی ریشه در قرآن و آثار فلاسفه اسلامی و یونانی دارد. برای رسیدن به این هدف ابتدا آرای تربیتی نادینگز و فارابی مورد کاوش قرار گرفته و سپس تربیت اخلاقی و زن‌داندیشه این دو فیلسوف بررسی شده است. پژوهش از نوع مطالعات تطبیقی بوده و با توجه به هدف از روش انتقادی - تحلیلی جهت پاسخ به پرسش‌های پژوهش استفاده شده است. هم نادینگز و هم فارابی در دیدگاه خود توجه ویژه‌ای به جایگاه زن دارند و بر اهمیت عشق و محبت در تربیت تأکید دارند. اما نادینگز برخلاف فارابی رویکردی جنسیتی به اخلاق و تربیت اخلاقی دارد و نگاه وی معطوف به انسان و فارغ از معنویات است، اما فارابی در تفاضل بین ابنا بشر، جنسیت را محور تفکیک قرار نمی‌دهد؛ بلکه نگرشی انسانی به ماهو انسان دارد و برخلاف نادینگز مانند دیگر اندیشمندان مسلمان بر معنویات تأکید ویژه‌ای دارد.

واژه‌گان کلیدی: فارابی، نادینگز، تربیت اخلاقی، فمینیسم.

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز. تبریز. ایران.

wiryanevrozi@gmail.com

نویسنده مسئول

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز. تبریز. ایران

s.maleki161@yahoo.com

مقدمه

اهمیت اخلاق در زندگی فردی و اجتماعی و لزوم تربیت اخلاقی، همواره مورد توجه ادیان و مکاتب مختلف بوده است. اخلاق در کنار دین به دلیل نقش مح در عرصه‌ی حیات اجتماعی، مهم‌ترین جایگاه را در زندگی بشر به خود اختصاص داده (حسنی، ۱۳۹۶). و به عنوان یکی از شاخه‌های حکمت عملی در میان فیلسوفان مسلمان و غیرمسلمان همواره مورد توجه بوده است.

تعاریف اکثر اخلاق‌دانان معاصر غربی با تعریف اخلاق از دید فلاسفه مسلمان مغایرت دارد. در فلسفه غرب تاکید بیشتر روی رفتار و سلوک است (دیرباز و اصلانی، ۱۳۹۵). اما بیشتر دانشمندان مسلمان در باب اخلاق بر روی خلق و صفات درونی تاکید دارند. به عنوان مثال نراقی (۱۳۸۵). «خلق را ملکه‌ای نفسانی می‌داند که باعث صدور افعال به آسانی و بدون نیاز به تفکر و تأمل است». از حیث ریشه لغوی نیز، اخلاق چه در زبان فارسی که ریشه‌ی عربی دارد و چه در زبان انگلیسی که ریشه‌ی یونانی دارد، به یک معنا بوده و آن معنا عبارت است از: خلق، سجایا و صفات باطنی و نفسانی. این معنا در اخلاق اسلامی حفظ شده است، اما در اخلاق معاصر غربی با تغییر در معنای اولیه، سخن از اعمال و رفتار است (دیرباز و اصلانی، ۱۳۹۵). و به عبارتی فعل - محور است، هر چند برخی از فلاسفه غرب به سوی اخلاق فضیلت - مدار بازگشته‌اند (محمدزاده وکلانتری، ۱۳۹۹).

در تعلیم و تربیت دینی، اخلاق عبارتست از: "ایجاد نگرش‌های صحیح و یا تغییر برخی نگرش‌های نادرست، به گونه‌ای که دانش‌آموز بر اساس آموخته‌های خود بتواند به نظرگاه صحیحی برسد و امکان انتخاب و

تصمیم‌گیری را بیابد و در نهایت، به ایمان و اعتقاد برسد. " (امّار، دلبری، شکرانی، طباطبائی نژاد، ۱۳۹۵). چنین ایمان و اعتقاد است که می‌تواند مقدمه‌ی عمل آگاهانه و انتخاب شده قرار گیرد که آنرا اخلاق و اقدامات صورت گرفته برای پرورش آنرا تربیت اخلاقی می‌نامند (شریفی، میرشاه جعفری، ۱۳۹۵).

نظام تعلیم و تربیت رسمی در پرورش اخلاق نقش مهمی را در کنار خانواده بر عهده دارد. علمای اخلاق و فلاسفه از دیرباز، مسئله‌ی تعلیم و تربیت را مورد توجه قرار داده و غایت و هدف تعلیم و تربیت، شیوه‌های آن و نهایتاً این‌که انسانی که محصول تعلیم و تربیت است، چگونه انسانی خواهد بود، همواره موضوعاتی مهم و چالش‌برانگیز بوده است (کاوندی، ۱۳۹۰). بر همین اساس تربیت اخلاقی^۱ نیز یکی از مسائل مهم تعلیم و تربیت معاصر است که منجر به تقویت شناخت اخلاقی، الزام به اجرای آن و ارتقا عملی متریبان به لحاظ اخلاق‌مداری می‌گردد (کوشی، موسی‌پور، محبی و آرمنند، ۱۳۹۷).

فیلسوفان و اندیشمندانی بزرگ هم در مغرب زمین و هم در جهان اسلام، در باب تاثیر تعلیم و تربیت بر اخلاق سخن گفته‌اند تا انسان کامل و نمونه مورد نظر خود را به تصویر بکشند.

در فلسفه غربی چهار رویکرد غالب تربیت اخلاق عبارتند از، رویکرد رشدی - شناختی^۲، کلبرگ^۳، تربیت منش و غمخواری^۴ (وجدانی، ۱۳۹۴). در تربیت اخلاقی با رویکرد غمخواری که متاثر از اندیشه‌ی نادینگز است، زن به عنوان ارائه‌دهنده‌ی غمخواری نقش محوری دارد.

1. moral education.
2. Developmental – Cognitive.
3. Lawrence Kohlberg.
4. Caring Ethics.

رویکرد تاثیرگذار در اندیشه‌های نل نادینگز^۱ از فیلسوفان معاصر تعلیم و تربیت که آثارش منشا الهام‌بخش برای کسانی بوده که بر ابعاد اخلاقی تدریس متمرکز هستند، رویکرد فمینیستی به اخلاق است. در فلسفه غربی، اخلاق فمینیستی تلاشی است جهت بازنگری در اخلاق سنتی غرب، که تجربیات اخلاق زنان را کم‌ارزش و بی‌بها تلقی کرده است (احمدی، ۱۳۹۶). نگاه فمینیستی در اخلاق، مبتنی بر مسئولیت و در تقابل با رویکرد اخلاق مبتنی بر حق و عدالت قرار دارد. رویکرد فمینیستی برخلاف اخلاق مبتنی بر حق و عدالت که در آن نگاهی فردگرایانه حاکم است، مسئولیت‌گرا بوده و رویکرد آن جمع‌گرایانه است (باقری، ۱۳۸۲).

از سویی دیگر و در جهان اسلام، فیلسوف بزرگ ابونصر فارابی که باتوجه به تعالیم فلاسفه یونان از جمله افلاطون، ارسطو و آموزه‌های اسلامی، یک نظام کامل فلسفی تعریف کرد، به تبیین فلسفه‌های عملی در موضوعات مختلف به ویژه سیاست و تعلیم و تربیت همت گماشت (میرزاحمدی، ۱۳۹۳: ۵۲). مؤسس فلسفه اسلامی مهم‌ترین هدف تعلیم و تربیت را هدف اخلاقی می‌داند که همان کسب فضیلت و رسیدن به کمال و درنهایت، نیل به خداوند است (فارابی، ۱۳۷۹: ۳۸).

از نظر فارابی، اخلاق «آن هیئت نفسانی است که موجب می‌شود افعال انسان و عوارض نفسانی او ستوده یا نکوهش شود. اگر آن هیئت نفسانی شناخت انسان را نیکو و موافق با واقع سازد، خلق جمیل و قوه‌الذهن و اگر در جهت عکس آن باشد خلق قبیح نام دارد» (میرزاحمدی، ۱۳۹۳: ۵۲). فارابی معتقد بود: «جهت‌گیری تعلیم و تربیت باید در راستای سامان دادن به مدینه فاضله‌ای باشد که وی آن را در کتاب سیاست‌المدنی ترسیم

کرده و بدین گونه، تعلیم و تربیت در بینش فارابی از نظر اهداف در پی تشکیل یک اجتماع کامل است» (داوری اردکانی، ۱۳۷۴: ۲۲۱). در واقع، پایه‌ی فلسفه و به ویژه فلسفه تربیتی فارابی در ارزش‌شناسی و نظریه اخلاق او نهفته است.

در فلسفه اخلاق اسلامی، سعادت و کمال به عنوان غایت اخلاق، با توجه به حیات اخروی معنیمی شود و سعادت برترین غایتی است که انسان در جستجوی آن است (هاشمی، ۱۳۸۹). غالباً فیلسوفان اخلاق به ویژه سعادت‌گرایان، کمال و سعادت را لازم و ملزوم یکدیگر دانسته‌اند (مصباح‌یزدی، ۱۳۸۴).

در واقع، فارابی با تبیین اندیشه سیاسی یونانی، نظام سیاسی جدیدی را پایه‌گذاری کرد که در این نظام نوآئین، حقوق افراد، رهبران، خدمتگزاران، زنان و... آمده است. این نظام جدید، بر مشارکت مرد و زن مبتنی بوده و وجه تمایز میان این دو، تلاش برای کسب فضایل و توانایی‌های بیشتر است (بخشی و همکاران، ۱۳۹۷). و با نگاهی انسان‌مدار و فضیلت‌محور و تقریباً فارغ از جنسیت به شخصیت زن می‌پردازد (کاوندی، ۱۳۹۰).

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که تاکنون نظریه نادینگز از دیدگاه‌های گوناگون مورد نقد و واکاوی قرار گرفته است. در رساله دکتری غفاری (۱۳۸۱). با عنوان «بررسی و نقد رویکردهای فضیلت و غم خواری در تربیت اخلاقی»، دو رویکرد مهم اخلاقی فضیلت و اخلاق غم خواری از حیث مبانی فلسفی و روش‌های تربیت اخلاقی مورد بررسی قرار گرفته است. موحد و همکاران (۱۳۸۷). نیز در پژوهش خود با عنوان «بررسی تطبیقی دیدگاه‌های امام محمد غزالی و نادینگز درباره‌ی تربیت

اخلاقی» در زمینه‌ی روش‌های تربیت اخلاقی نشان دادند هر دو فیلسوف غایت‌گرا هستند. روش‌های تربیت اخلاقی در دیدگاه نادینگز الگودهی، گفت‌وگو، عمل و تأیید است، اما غزالی با توجه به انواع خود در تربیت اخلاقی روش‌های خاصی را اشاره کرده است. نتایج پژوهش حاتمی و غفاری (۱۳۹۴). با عنوان "بررسی انتقادی اخلاق ارتباطی نادینگز با تأکید بر دیدگاه جوادی آملی در کتاب مفاتیح الحیات" نیز حاکی از آن است که به‌رغم نقاط مثبت دیدگاه نادینگز مانند تأکید بر عنصر عاطفه، برقراری ارتباط دو طرفه، که نیازمند درک متقابل است و دیدن دنیا از دید شخص مورد دلمشغولی از نظر نادیده گرفتن منابع خارجی تقدس، تأکید بیش از حد بر عنصر عاطفه و روابط رو در رو و نادیده گرفتن عقل، جنسیت‌گرایی، نسبی‌گرایی و قائل بودن به شر در جهان، دیدگاه جامعی نیست و لذا از دیدگاه دینی قابل نقد است. یافته‌های پژوهش احمدی هدایت و همکاران (۱۳۹۴). نیز با عنوان "تحلیل تربیت اخلاقی نادینگز و نقد آن بر مبنای آراء علامه طباطبائی" نشان داد نادینگز با رد جهان‌شمولی اخلاقی، هدف تربیت اخلاقی را کسب قابلیت‌های لازم برای زندگی بهتر در جامعه و ایفای نقش شهروندی می‌داند. نادینگز در حالی انسان و طبیعت آن را محور تربیت اخلاقی قرار می‌دهد و بر نقش انحصاری عواطف، تأکید می‌کند که علامه طباطبائی با نگاهی متفاوت به تربیت اخلاقی دارد.

هم‌چنین پیشینه پژوهش در منابع خارجی نیز نشان از انتقادهایی نسبت به رویکرد نادینگز در تربیت اخلاقی دارد. از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به انتقاد گرگوار^۱ و هولمز^۲ اشاره کرد. به طوری که گرگوار، عاطفه‌گرایی و

اتکای صرف به احساسات اخلاقی فطری و طبیعی را به این دلیل رد می‌کند که نمی‌تواند جوابگوی نیازمندی‌های سازمان اخلاقی باشد و به رد اصل‌گرایی از سوی نادینگز انتقاد کرده و معتقدند نادینگز که «دلمشغولی اخلاقی» را بر ارزشمند یا خوب دانستن دلمشغولی مبتنی کرده، به اصلی در لباس مبدل اشاره کرده است؛ به عبارت دیگر، نادینگز اصل دیگری را مطرح کرده است (حاتمی و غفاری، ۱۳۹۴).

اما تاکنون در باب بررسی تطبیقی آرای فارابی و نادینگز در داخل و خارج از کشور تحقیقی صورت نگرفته است. بنابراین، در این مقاله با هدف «نقد رویکرد فمینیستی نادینگز به تربیت اخلاقی بر اساس آرای فارابی» ابتدا پس از بررسی آرای تربیتی نادینگز، دو موضوع تربیت اخلاقی و زن در آرای نادینگز مورد بحث قرار خواهد گرفت و سپس بر همین اساس آرا و دیدگاه‌های فارابی بررسی، و در نهایت، به بحث و بررسی در مورد جایگاه زن در تربیت اخلاقی بر اساس آرای فارابی و نل نادینگز خواهیم پرداخت. اما ممکن است این سوال پیش بیاید که چگونه می‌توان این دو فیلسوف را با این‌همه‌ی تفاوت با یکدیگر مقایسه کرد؟ در پاسخ باید گفت که اگرچه وجود فواصل زمانی، مکانی و به‌ویژه تفاوت‌های اجتماعی، فرهنگی و ایدئولوژیکی دو فیلسوف، به‌صورت بالقوه تنگناهای پژوهش تطبیقی به حساب آیند^۱ اما پرداختن به تربیت، اخلاق و زنان مهم‌ترین وجه مشترک اندیشه و زبان دو فیلسوف است که می‌تواند زمینه اصلی تطبیق اندیشه آنان باشد.

۱. این پرسش را محمدحسن میرزامحمدی در مقاله‌ای جهت بررسی آرای فارابی باهایدگر

روش پژوهش

با توجه به ماهیت، کیفیت و هم‌چنین هدف، پژوهش حاضر از نوع انتقادی - تحلیلی می‌باشد، که با در نظر گرفتن موضوع پژوهش که نقد رویکرد فمینیستی نادینگز به تربیت اخلاقی بر اساس آرای فارابی است از نوع مطالعات تطبیقی می‌باشد. در روش انتقادی می‌توان نقاط قوت و ضعف یک دیدگاه را با توجه به ملاک‌های داده شده مشخص نمود. در روش تحلیلی، اطلاعاتی که از طریق بررسی اسناد، مدارک و کتب به دست می‌آید، به گونه‌ای سامان داده می‌شود که بتوان به پرسش‌های پژوهشی پاسخ داد. تطبیق نیز شناخت و تبیین مواضع خلاف و وفاق دیدگاه‌ها را روشن می‌نماید و بصیرت نافذ و همه‌ی جانبه‌نگر را به دنبال دارد (وجدانی و همکاران، ۱۳۹۳).

ابزار پژوهش شامل فرم‌های فیش‌برداری بوده و داده‌ها با استفاده از شیوه‌های تحلیلی - کیفی جمع‌آوری، طبقه‌بندی و تحلیل شده است.

۱. مروری بر زندگی، مبانی و آرای تربیتی نادینگز

نل نادینگز از معدود صاحب‌نظران تربیتی است که در تمامی مقاطع تحصیلی سابقه کار و تدریس دارد. او که متولد سال ۱۹۲۹ است همزمان با تدریس برنامه‌ریزی درسی و مدیریت را نیز در مدارس انجام داده است. نادینگز بعد از طی دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد در حالی که همچنان دلمشغولی اصلی‌اش ریاضی بود، دکترای فلسفه تربیت را از دانشگاه "استنفورد" گرفت. نادینگز که پس از بازنشستگی از دانشگاه کلمبیا، در کالج معلمان دانشگاه کلمبیا همچنان به تدریس خود ادامه داد، با تالیف حدود دویست مقاله (فلیندرس، ۲۰۰۱). در زمره فعالان و

صاحب نظران معاصری است که در طیف کثیری از مسائل حوزه تعلیم و تربیت اندیشه دارد. آثار متعدد و متنوع او در این حوزه و با رویکردی فمینیستی موجب شناخته شدن وی در حوزه آموزش و پرورش شده است. "استفاده از علایق مادرانه به عنوان زمینه‌ای برای تربیت اخلاقی"، "تلاش برای بازپردازی مفهوم مقوله‌ی شر از منظر زنان"، "توسعه‌ی ساختارهای مدرسه به گونه‌ای که مشوق غمخواری باشد" و "غمخواری و جایگاه آن در اخلاق" از مهمترین آثار نادینگز است که در این مقاله نیز مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

۱-۱. فلسفه تربیتی نادینگز

چهار مکتب فلسفی عاطفه‌گرایی^۱، هستی‌گرایی^۲، پدیدارشناسی^۳ و فمینیسم^۴ بیشترین تاثیر را بر مبانی فلسفی نادینگز داشته‌اند. مکتب عاطفه‌گرایی یکی از مبانی فلسفی دیدگاه نادینگز است. نادینگز (۲۰۰۵). با تاکید بر عاطفه در اخلاق غمخواری معتقد است که تاکید بر عاطفه در این رویکرد به این معنا نیست که این رویکرد را غیرعقلانی و یا ضدعقلانی بدانیم؛ بلکه باید با توجه به این که فرد غمخوار در موقعیت‌های مناسب، بر اساس ملاک‌های عقلانی انتخاب می‌کند، این رویکرد، یک رویکرد کاملاً عقلانی است. اما به جای تاکید اصلی بر تصمیم‌گیری در موقعیت‌هایی که تعارضات اخلاقی وجود دارند، تاکید بر با همدیگر بودن، ایجاد و نگهداری و تقویت روابط مثبت است (همان). او هم اخلاقیات و هم نتایج آن را به عنوان پیشنهاداتی برای تربیت اخلاقی

1. Emotivism.
2. Existentialism.
3. Phenomenology.
4. Feminism.

در یک ارتباط عاطفی بنیادی بیان می‌کند. نادینگز برچسب زدن و انگ زدن را رد می‌کند و اعتقاد دارد که برچسب‌ها اغلب یک برداشت ساده‌انگارانه را ایجاد می‌کنند و مفهومی را در بازشناسی عواطف مبتنی بر بایدهای اخلاقی بوجود می‌آورد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲: ۱۰۴).

در اخلاق عاطفه‌گرا کارهایی که از روی عواطف و به انگیزه‌ی خیرخواهی انجام می‌شوند (مانند همدردی). به لحاظ اخلاقی ارزشمندند و کارهایی که صرفاً به انگیزه‌ی خودخواهی انجام می‌شوند بی‌ارزش‌اند، پس ارزش اخلاقی رفتار، ناشی از این است که به دنبال خیر دیگران باشیم. ملاک اخلاق در این مکتب، عاطفه و انگیزه‌ی "دیگرخواهی" (مصباح، ۱۳۸۴). بوده و حس همدردی و همدلی مبنای رفتار اخلاقی است؛ یعنی شریک شدن انسان در لذت و درد دیگران به واسطه‌ی نیروی که از حس همدردی گرفته می‌شود (غفاری، ۱۳۸۱).

ارتباط "غمخواری" از دیدگاه نادینگز عبارتست از رابطه‌ای که بهترین حالت آن، ارتباط بین دو فرد، فرد غمخوار و دیگری فرد مورد غمخواری است. نادینگز در هستی‌گرایی از مارتین بوبر^۱ بسیار تاثیر پذیرفته است (احمدی‌هدایت، احمدآبادی‌آرانی، میرزامحمدی، ۱۳۹۵). بوبر قائل به دو نوع رابطه اساسی است که انسان می‌تواند با جهان پیرامون خود داشته باشد، یکی رابطه «من - تو» است که رابطه‌ای دوسویه و بی‌قید و شرط است و دیگری رابطه «من - آن» است که متضمن صورتی از بهره‌مندی و تسلط است و تشخیص این‌که رابطه‌ای از نوع من - تو است و یا من - آن به نفس رابطه برمی‌گردد. البته بوبر رابطه من - تو را ارجح می‌داند (غزازانی، ۱۳۹۵). بدین ترتیب نادینگز (۲۰۰۵). به تبیین رابطه‌ی میان فرد غمخوار و

فرد مورد غمخواری می‌پردازد و آن را رابطه‌ای از نوع من - تو می‌داند، اما هر نوع ارتباطی را غمخواری نمی‌داند. زیرا در ارتباط غمخواری، حالتی از هشیاری در فرد غمخوار وجود دارد که به "جابه‌جایی انگیزشی"^۱ و غرق شدن یا فنا شدن در دیگران "مجدوبیت"^۲ منجر می‌شود (نادینگز، ۲۰۰۵). وی تأکید می‌کند که فرد در حین انجام غمخواری، به طور واقعی، می‌شنود، می‌بیند و آن چه را در پی انتقال آن به دیگران است، کاملاً احساس می‌کند (نادینگز، ۲۰۰۲).

پدیدارشناسی یکی دیگر از اندیشه‌های تاثیرگذار بر اخلاق غمخواری است. هر چند که نادینگز به مانند هوسرل^۳ پدیدارشناسی نمی‌کند و یا از آن بحث نمی‌کند، اما درباره‌ی واژه‌ی غمخواری از پدیدارشناسی روانشناختی استفاده می‌کند (احمدی‌هدایت و همکاران، ۱۳۹۵). جمله‌ی «زمانی که ما درگیر غمخواری هستیم چه چیزی را دوست داریم» نقشی کلیدی در پدیدارشناسی غمخواری نزد نادینگز دارد (نادینگز، ۲۰۰۲). بنابراین، او به این شیوه سعی در آشکار ساختن معنای غمخواری نزد افراد دارد و این که در هنگام غمخواری حالت ذهنی افراد چگونه است؟ او به شیوه‌ی پدیدارشناسانه، به این نتیجه رسیده است که فرد غمخوار در هر رابطه‌ی غمخواری دو ویژگی را حس می‌کند: مجدوبیت و جابه‌جایی انگیزشی (نادینگز، ۱۹۹۲).

۲-۱. اخلاق در فلسفه تربیت نادینگز

پژوهش‌های نخستین نادینگز در مورد آموزش ریاضیات بود،

1. Motivational displacement.

2. Engrossment.

3. Edmund Husserl.

قلمرویی که همواره دلمشغول آن بود. اما با وجود این، فلسفه و مطالعه‌ی اخلاق به تدریج در محور فعالیت‌های وی قرار گرفت؛ نخستین کتاب وی با عنوان "غمخواری: رویکردی فمینیستی به اخلاق و تربیت اخلاقی"^۱ نشان‌دهنده چنین توجهی است. پرسش ماندگار نادینگز در کتاب مذکور این است که چه چیز برای فعل اخلاقی اساسی است؟ اگر چه این پرسش در سنت‌های پیشین اخلاقی نیز مطرح بوده است، اما رویکرد نادینگز به این پرسش متفاوت است (برخورداری، دانشنامه برنامه درسی).

مدعای نادینگز در بسط و پرورش دیدگاه اخلاق مبتنی بر غمخواری این است که نه دیدگاه اصالت سود و نه دیدگاه اصالت تکلیف تنگناهای اخلاقی و ملاحظات اخلاقی مربوط به زنان را در نظر نداشته است. وی تصمیم‌های مبتنی بر پیامدهای محتمل (رویکرد اصالت سود). یا استدلال پایه‌ای (دیدگاه اصالت تکلیف). را رد نمی‌کند، اما منظر بدیلی بر اساس غمخواری طبیعی پیشنهاد می‌کند؛ همچنان که در غمخواری مادر به فرزند این امر نهفته است. به نظر فلیندرس^۲ (۲۰۰۱). قوت رویکرد نادینگز در این است که بر عمل متقابل تأکید دارد، به نظر وی، از این منظر موضوعات اخلاقی به سادگی نمی‌تواند از نگاه یک عامل فردی بیرون از تکلیف یا مطابق اصولی انتزاعی تحلیل شود.

نادینگز تصریح می‌کند که از افراد مختلفی تاثیر پذیرفته است. وی در این‌که بین عشق یا روح زنانه، و عقل یا روح مردانه دوگانگی قایل است، حامی دیویی^۳ است. استدلال نادینگز این است که اخلاق عمدتاً به زبان پدرانه مورد بحث قرار گرفته است، یعنی در قالب اصول و قضایا، و در

1. Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education.

2. Flinders.

3 John Dewey

قالب عباراتی چون داوری، انصاف و عدالت. در این اخلاق، صدای مادر خاموش است، تفاوت پدر و مادر این است که مادر دلبسته است و پدر فارغ (غفاری، ۱۳۸۴).

یکی از تفاوت‌های اصلی اخلاق غمخواری و اخلاق سنتی در این است که در رویکرد غمخواری، مرکزیت قواعد رد می‌شود (هولمز، ۱۹۹۸). اخلاق غمخواری، برخی دیگر از مقدمات دیگر اخلاق سنتی را نیز به معارضه می‌طلبند. به جای تاکید بر تصمیم‌گیری در لحظات تعارض یا تاکید بر داوری، بر زندگی با یکدیگر، ایجاد، نگهداری، توسعه روابط مثبت تاکید می‌کند. جهان‌شمولی اخلاقی را رد می‌کند، اگرچه پیامدهایی از این قبیل که در صورت انجام این عمل خاص روابط غمخواری چه سرنوشتی پیدا می‌کند، برای آن مهم است اما سودگرایی (بیشترین خیر برای بیشترین افراد، یا جدایی وسایل از غایات). رانفی می‌کند و فضیلت دانستن غمخواری را به معارضه می‌خواند. تاکید آن بر انگیزش در تربیت اخلاقی، با تقدم استدلال اخلاقی معارض است (نادینگز، ۱۹۹۲).

نادینگز (۱۹۹۲). معتقد است: "دخترها (برخلاف پسران). مسائل را درون شبکه‌ای از روابط قرار می‌دهند و بسته به شرایط اقدام می‌کنند و تأکید آن‌ها بر تقویت روابط مثبت است. البته اخلاق غمخواری، اخلاقی برای انسانیت - زن و مرد - است؛ گرچه زنان تجارب دست اول و مستقیمی در این مورد دارند". بنابراین در دیدگاه غمخواری، هدف تربیت اخلاقی، پرورش افراد غمخوار و در نهایت، به هم‌پیوستگی افراد می‌باشد. تربیت اخلاقی، ارتقای رفتارهای اخلاقی (پاسخ عاطفی). از طریق تقویت غمخواری و همدلی است (وجدانی، ایمانی نایینی، صادق‌زاده قمصری، ۱۳۹۴).

موحد، باقری و سلحشوری (۱۳۸۷). در پژوهش خود پس از برشمردن مبانی روان‌شناختی تربیت اخلاقی و اشاره به سه عامل غمخواری طبیعی، خوداخلاقی و ارتباط متقابل در دیدگاه نادینگز، الگودهی، گفت‌وگو، عمل و تأیید را به عنوان چهار روش تربیت اخلاقی وی معرفی می‌کنند:

الف. الگودهی

الگودهی در روابط غمخواری، عاملی حیاتی است. نادینگز در آموزش روابط غمخواری بر روی روش الگودهی تأکید می‌کند. چون به کمک این روش دانش‌آموزان ضمن مشاهده عمل جهت انجام رفتارهای غمخوارانه نیز تشویق می‌شوند (نادینگز، ۲۰۰۵). هم‌چنین وی معتقد است که این روش نقشی انتقادی را در فرآیند تربیت برای غمخواری دارد و از این طریق دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که چگونه نسبت به دیگران غمخواری کنند (نادینگز، ۲۰۰۵).

ب. گفتگو

در عمل گفتگو نیز نادینگز از بوبر و ارتباط من - تو تأثیر پذیرفته است. بوبر که نسبت من - تو را نسبت به من - آن ارجح می‌داند معتقد است، که هیچ طرح مفهومی میان «من و تو» واسطه نمی‌شود. بوبر می‌گوید: نسبت با «تو» بی‌واسطه است، میان «من» و «تو» هیچ مفهوم یا تصویری واسطه نمی‌شود، میان «من» و «تو» هیچ غایت یا هدفی واسطه نمی‌شود، هر واسطه‌ای یک مانع است، فقط در جایی که هم موانع برطرف شود مواجهه رخ می‌دهد (سیف، ۱۳۸۶). بنابراین، در گفتگوی مورد تأکید نادینگز (۲۰۰۵). نیز گفتگو به معنای مکالمه نیست؛ بلکه عملی ارتباطی است

که بدون در نظر گرفتن تصمیم و یا نتیجه‌ی پایانی، دو طرف تمایل به انجام آن دارند. نادینگز معتقد است: از طریق گفتگو امکان کاهش جرم و خلاف کاری که بر اثر تصمیم نادرست است، وجود دارد. در گفتگو، دو طرف غمخواری صرف نظر از تفاوت‌های اعتقادی، با یکدیگر ارتباط دارند و از حال یکدیگر آگاهند و هدف، برقراری ارتباط غمخواری ناب به منظور کاهش درد و رنج تعارض‌های ناراحت‌کننده‌ی افراد است (نادینگز، ۲۰۰۵).

ج. عمل

بدون عمل، تربیت اخلاقی امکان‌پذیر نیست. نادینگز معتقد است که به وسیله‌ی عمل کودکان می‌توانند چگونگی غمخواری کردن را یاد بگیرند. پس لازمه‌ی زندگی اخلاقی توسط مردم ایجاد فرصت‌هایی برای کسب مهارت غمخواری است. مثلاً فرد غمخوار می‌تواند از طریق آنچه در خانه اتفاق می‌افتد عمل غمخواری را یاد بگیرد (نادینگز، ۱۹۹۲). کودکان در خانه منابع عشق کافی و آگاهانه‌ای دارند و وظیفه پدر و مادر است که لحن‌های و فرصت‌هایی را برای تعلیم وی در مورد غمخواری فراهم کنند و نباید تنها به نگهداری کودکان اکتفا کنند.

د. تأیید

تفاوت رویکرد اخلاقی عاطفه‌گرای نادینگز با دیگر رویکردها در مولفه‌ی تأیید بیشتر مشخص می‌شود (غفاری، ۱۳۸۱). در اینجا نیز باز رابطه‌ی من - تویی بوبر بر تفکرات نادینگز موثر است.

تأیید که بر اعتماد، شناخت معقول و استمرار مبتنی است، به تشویق رشد و فراتر رفتن از خود، در فرد خواهد انجامید. لازمه‌ی تأیید واقعی این

است که نسبت به افراد شناخت کاملی داشته باشیم، به طوری که فرد غم‌خوار بتواند نیازهای درونی آن‌ها را به گونه‌ای که با واقعیت سازگار باشند، بیان کند. در این صورت است که فرد مورد غم‌خواری چنین انتسابی را خواهد پذیرفت و می‌پذیرد که این همان چیزی است که او قصد داشت انجام بدهد. چنین تأییدی سبب ایجاد دلگرمی در فرد مورد غم‌خواری می‌گردد. بنابراین فرایند تأیید، عملی تشریفاتی و ساده‌ای نیست که هر فردی بتواند آن را به کار بندد. اگر بخواهیم که تأیید مبتنی بر واقعیت باشد لازم است که افراد با هم دیگر ارتباط مستمر و مداوم داشته باشند.

۱-۳. زن در اندیشه نادینگز

رویکرد تاثیرگذار در اندیشه‌های نادینگز رویکرد فمینیستی به اخلاق است. با این‌که اولین بار کلبرگ تفاوت میان دختران و پسران در داوری اخلاقی را مطرح کرد اما بعداً شاگرد وی کارول گیلیگان^۱ بود که ادعا کرد دختران از ویژگی‌های اخلاقی معینی بهره‌مند هستند. اخلاق فمینیستی تلاشی است جهت بازنگری در اخلاق سنتی غرب که تجربیات اخلاق زنان را کم‌ارزش و بی‌بها تلقی کرده است (احمدی، ۱۳۹۶). نگاه فمینیستی در اخلاق مبتنی بر مسئولیت در تقابل با رویکرد اخلاق مبتنی بر حق و عدالت قرار دارد. در حالیه‌که در اخلاق مبتنی بر حق و عدالت نگاهی فردگرایانه حاکم است اما در رویکرد فمینیستی مسئولیت‌گرا نگاهی جمع‌گرایانه مورد توجه است (باقری، ۱۳۸۲). در تقابلی دیگر در حالیکه در اخلاق عدالت‌گرا عقل و انصاف حاکم است، در مقابل در اخلاق مسئولیت‌گرا عاطفه غالب است، زیرا نظر بر این است که فرد نسبت به رنج‌ها و دردهای دیگران

حساس باشد و با مشاهده آن‌ها برانگیخته شود و در نتیجه برای رفع آن اقدام کند (نادینگز، ۱۹۹۵).

نادینگز (۱۹۹۵). معتقد است که زنان بیشتر در بعد عملی اخلاق وارد می‌شوند؛ زیرا وارد شدن به بعد نظری و نتیجه‌گیری از چنین مسایلی را یک سری مسایل فرعی می‌دانند. این امر به این دلیل نیست که آنان توانایی نتیجه‌گیری منطقی را ندارند، بلکه زنان غالباً می‌توانند برای اعمال‌شان دلیل بیاورند، اما این دلایل بیشتر بر احساسات، نیازها، تأثرات و دید ایده‌آل شخصی تأکید می‌کنند، تا بر اصول همگانی. تأکید بر عاطفه در اخلاق فمینیستی در مقابل عقل در اخلاق عدالت‌محور کانت، تفاوت اساسی این دو رویکرد به اخلاق از دیدگاه نادینگز است (غفاری، ۱۳۸۱).

۲. مروری بر زندگی، مبانی و آرای تربیتی فارابی

ابونصر محمد بن محمد طرخانی ملقب به فارابی، در حدود سال ۲۵۹ هجری قمری / ۸۷۲ میلادی در وسیج نزدیک فاراب در ماورالنهر متولد گردید (کوربن، ۱۳۹۳: ۲۱۴). پس از گذراندن دوران کودکی در فاراب، راه سفر را پیش گرفت و به کسب دانش پرداخت و افزون بر ترکی، چندین زبان دیگر از جمله فارسی و یونانی را فراگرفت. وی سپس به بغداد رفت و برای تحصیل منطق و فلسفه در آن ساکن رحل اقامت افکند و پس از کوشش بسیار به مراحل عالی علمی رسید. تعداد بسیاری از کتاب‌های فارابی در بغداد نگارش یافت (پژوهشکده حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۴: ۲۶۱). این فیلسوف بزرگ عمیقاً مذهبی و صوفی‌منش و به احتمال بسیار شیعی مذهب بوده است.

۱- قبل از بیان آرای تربیتی فارابی و مبانی آن ذکر چند نکته سودمند است:

فارابی، معلم ثانی، نخستین فیلسوف بزرگ در دوره اسلام است که با استعداد و هوش سرشار خویش، بر میراث فلسفه نظری و عملی یونان احاطه یافته و در فهم و نقل دقیق فلسفه افلاطون و ارسطو چیرگی ویژه و در سازگاری دادن بین آرای آن دو فیلسوف بزرگ، مهارتی خاص داشته و افزون بر آن‌ها خود نیز صاحب ابداع بوده است (پژوهشکده حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۴: ۲۶۲).

۲- درست است که فارابی شاگرد فلسفه یونانی است، اما مقلد آنان نیست. اگر در برخی از فصول کتاب فارابی، به مناسبت موقع و مقام، در باب تأثیر آرای فلسفه یونانی در فلسفه اسلامی و توجه فلاسفه اسلامی از جمله فارابی به فلسفه یونانی، تأکید شده است، نباید نتیجه گرفت که مدینه فاضله فارابی، افلاطونی یا ارسطویی است (داوری اردکانی، ۱۳۷۴).

۳- او در فلسفه و با فلسفه، عالمی را درک کرده است که گرچه شباهت‌هایی با عالم افلاطون و ارسطو دارد، ولی نباید آن‌ها را با هم اشتباه کرد. فهم و گزارش فارابی از فلسفه یونانی نه تنها صورتی از فلسفه است که ابن سینا، سهروردی، خواجه نصیرالدین طوسی، میرداماد استرآبادی و ملاصدرای شیرازی آن را بسط و تفصیل دادند؛ بلکه در فهم و فاهمه‌ی مردم مناطقی از عالم اسلام اگر نه در تمام وسعت این عالم و در برنامه آموزش و نظام مدارس مؤثر می‌افتد. این معنی را در قیاس طبقه بندی ارسطویی علوم با طبقه بندی علوم در نظر فارابی می‌توان دریافت.

۴- در آثار موجود فارابی مستقیماً به تعلیم و تربیت پرداخته نشده و از

تربیت کودک و دانش‌آموز سخن نرفته است. شاید از همین‌روست که در منابعی که درباره‌ی آرای تربیتی دانشمندان مسلمان پرداخته شده، و یا آثاری که درباره‌ی تاریخ تعلیم و تربیت است و در آن‌ها فراهایی هم به آرای تربیتی دانشمندان مسلمان اختصاص یافته است، و نیز فارابی شناخت‌ها و آن‌چه درباره‌ی تاریخ فلسفه در اسلام به فارسی و عربی قلمی گشته معمولاً از دیدگاه‌های تربیتی فارابی یاد نشده است (رفیعی، ۱۳۹۱).

پس با توجه به این‌که فارابی آن‌هم آگاهانه کتاب و یا حتی فصلی مستقل درباره‌ی تربیت کودک و آموزش دانش‌آموز نپرداخته و در لابه‌لای مطالب هم به این موضوع اشاره‌ای درخور و به‌اندازه نکرده است، نمی‌توان به ریز دیدگاه‌های تربیتی و آموزشی او درباره‌ی کودک و دانش‌آموز پی برد. از مطالعه‌ی آثار فارابی تنها می‌توان پاره‌ای مطالب کلی تربیتی را برگرفت که در قالب فلسفه‌ی تربیت می‌گنجند و بر اساس آنهاست که فارابی در جرگه‌ی فیلسوفان تربیت در می‌آید (رفیعی، ۱۳۹۱).

۲-۱. فلسفه تربیتی فارابی

فارابی هدف را آن مطلوبی می‌داند که انسان فراسوی آن می‌پوید و برای رسیدن به آن می‌کوشد و آن را کمال مطلوب می‌شمارد. وی این هدف را خیر می‌خواند و آن را دو گونه می‌داند: یکی غایتی که مطلوب بالذات است و مقدمه‌ی رسیدن به چیزی دیگر نیست؛ و دیگری مطلوبی که گرچه خود خواستنی است اما می‌تواند مقدمه‌ی رسیدن به هدفی دیگر باشد (رفیعی، ۱۳۹۱).

فارابی عمیقاً معتقد است که جهت‌گیری تعلیم و تربیت باید در راستای

ساکنان بخشیدن به مدینه فاضله‌ای باشد که وی در کتاب *السیاسه‌المدینه* ترسیم کرده است و بدین‌گونه تعلیم و تربیت در بینش فارابی از نظر اهداف کاملاً اجتماعی است (اسلامیان، ۱۳۹۲). وی در کتاب "آرا اهل مدینه فاضله" جامعه را زمینه و شرط لازم تحول فرد یعنی به کار آمدن توانای‌های او می‌شمرد و می‌گوید که برای هیچ فرد از افراد انسان، وصول بدان کمالی که فطرت طبیعی او برای او نهاده است، ممکن نبود مگر به واسطه اجتماع. او به این دلیل به بحث پیرامون جامعه می‌پردازد که جامعه خوب را شرط تکامل معنوی آدمی می‌داند (اسلامیان، ۱۳۹۲).

فارابی همچون ارسطو معتقد است که انسان مفسور به زندگی و زیست اجتماعی است و به عبارتی موجودی است که ضرورتاً مدنی الطبع می‌باشد، زیرا انسان برای برآورده کردن نیازهای خود چاره‌ای جز تعامل اجتماعی و تعاون و همکاری با دیگران ندارد. وی بر این باور است که همکاری و تعاون انسان فقط به سبب نیاز و در نتیجه، رفع نیازمندی‌ها و وسیله‌ای برای ادامه حیات او نیست، بلکه او را بر تسلط و چیرگی بر شرایط حیات قادر ساخته و راه رسیدن او را به کمال و سعادت هموارتر می‌کند. از نظر فارابی انسان، هم در قوام وجودی و هم در نیل به کمالات، محتاج به زندگی اجتماعی است و گویا وی نیل به کمال و فضیلت را بر زندگی مادی مقدم دانسته و به عبارتی زیربنای کار را فضیلت‌ها و کمالات می‌داند (فارابی، ۱۳۷۹: ۳۷).

به‌طور کلی تعلیم و تربیت از دیدگاه معلم ثانی عبارتست از هدایت فرد به وسیله فیلسوف و حکیم برای عضویت در مدینه فاضله به منظور دستیابی به سعادت و کمال اول در این دنیا و کمال نهایی آخرت (اسلامیان، ۱۳۹۲). و پس از بیان اقوال مختلف در مورد سعادت

می‌گوید: «سعادت، غایت و نهایت چیزی است که هر انسانی شوق آن را داشته و با سعی و تلاش خویش به سوی آن حرکت می‌کند، پس همانا حرکت و گرایش او به جهت آن است که سعادت، کمال است و از این رو برای توضیح خود، نیازمند هیچ گفتاری نیست» (کاوندی، ۱۳۹۰).

به نظر فارابی، تعلیم و تربیت از دو طریق میسر است: تعلیم یعنی: ایجاد فضایل نظری و تأدیب یعنی: ایجاد فضایل اخلاقی و عملی. در نتیجه تعلیم همیشه به قول و گفتار است، در حالی که تأدیب گاهی به گفتار و گاهی هم کردار و اعمال (اسلامیان، ۱۳۹۲).

۲-۲. اخلاق در فلسفه تربیت فارابی

مهم‌ترین هدف تعلیم و تربیت از نظر فارابی هدف اخلاقی است که همانا کسب فضیلت و رسیدن به کمال و درنهایت، نیل به خداوند است. وی هدف غایی از آفرینش را دستیابی به سعادت و رسیدن به کمال می‌داند و سعادت را «صیورت و انتقال و تحول نفس در کمال وجودی خود تعریف می‌کند (فارابی، ۱۳۷۹: ۳۸). به نظر فارابی، تربیت اخلاقی باید فرد را راهنمایی کند تا در جستجوی علتی باشد که همه‌ی موجودات از آن سرچشمه می‌گیرند و به آن پایان می‌یابند. شناخت این وجود و موجودات ساخته امر او، ضرورت تربیت اخلاقی را توجیه می‌کند. فرد باید به سوی شناخت خداوند به عنوان خالق و پروردگار تمام هستی، و ایمان به او و پیروی از دستوراتش هدایت شود. سپس آیات خداوند را در زمین بشناسد و بعد به شناخت خود: در جایگاه مخلوق و بنده پروردگار عالمیان همت گمارد که شناخت خود، پایه شناخت خداوند است (هاشمی، ۱۳۸۹).

تربیت اخلاقی در بحث اعتقادات، باید زمینه شناخت جهان و آفریننده

آن و هر چه در آن است را به شاگردان بدهد. بنابراین، باید مجموعه‌ای از معارف را در اختیار آنان بگذارد. برای درک آن معارف، نظام تعلیم و تربیت باید آمادگی‌های جسمی و روحی را در شاگرد ایجاد کند. بنابراین، هدف اصلی تعلیم و تربیت، به ویژه تربیت اخلاقی فارابی، در مورد معرفت‌شناسی وی، هدایت متری از مرحله عقل بالقوه به مرحله عقل مستفاد است، تا او قابلیت کسب فیض را پیدا کند و به بالاترین مراحل کمال برسد. سعادت به عنوان هدف اصلی تربیت اخلاقی فارابی عبارت است از: دوری انسان از ماده و نزدیکی او به وجود اول. در این مرحله، شخص هیچ غایتی را فراتر از نیل به خداوند پیش روی خود نمی‌داند و در جستجوی آن بر نمی‌آید (هاشمی، ۱۳۸۹).

در دیدگاه فارابی و بنابر تعریفش از اخلاق سعادت، فضیلت و خیر سه واژه کلیدی جهت درک این مفهوم هستند.

سعادت تنها از طریق کسب فضایل و به وسیله‌ی تعلیم و تربیت امکان‌پذیر بوده و چون معتقد است افراد از ابتدا دارای فطرت پاک هستند؛ لذا تعلیم و تربیت را امری اساسی و محوری می‌داند (طاهری، ۱۳۹۶). و در نتیجه در اندیشه تربیتی فارابی امکان تغییر اخلاق برای همه‌ی انسان‌ها در تمام جوامع و در هر شرایطی ممکن است (اسلامیان، ۱۳۹۲).

در فلسفه فارابی فضیلت که در مقابل رذیلت قرار می‌گیرد (میرزا محمدی، ۱۳۹۳: ۵۶). عبارتست از: «هیئت‌های طبیعی و استعدادهایی که در وجود آدمی به صفات نیکو گرایش دارند» (مهاجرنیا، ۱۳۸۰: ۱۵۳). اما در تعریفی جامع‌تر از فضیلت می‌گوید: «فضیلت، خیری است که مطلوبیتی ذاتی دارد، نه آنکه برای رسیدن به چیزی دیگر مطلوب باشد» (مهاجرنیا، ۱۳۸۰: ۱۵۳).

فارابی خیر را «غایتی می‌داند که هر چیزی شوق حرکت به سوی آن را دارد و خواهان آن است و با کمک آن به مرتبه و حقیقت وجودی خود می‌رسد. خیر آخرین مرحله از کمال و وجود است» (میرزامحمدی، ۱۳۹۳: ۵۹). و خیر و وجود کامل بر یکدیگر منطبق‌اند. در واقع، فارابی شر را نداشتن کمال می‌داند (میرزامحمدی، ۱۳۹۳: ۵۹).

۲-۳. زن در اندیشه فارابی

در میان فلاسفه و حکمای مسلمان بحث و گفت‌وگو در خصوص زن و همسر داری و تربیت فرزندان و سلوک و آیین مربوط به این بخش از ساحت بشری تحت عنوان "تدبیر منزل" صورت می‌گرفت.

فارابی به عنوان مؤسس فلسفه اسلامی بیشتر بحث‌های خود را درباره‌ی جایگاه زنان در خلال بحث‌هایش پیرامون مدینه فاضله مطرح کرده است. فارابی در رساله سیاست به تفاوت در اصناف از جمله زن و مرد اشاره و می‌گوید: "کودکان، زنان و نادانان دارای کمی تمیز و عقل‌اند و این در حالی است، که فارابی در بحث عقل، جنسیت را دخیل نمی‌داند اما در مباحث مربوط به عقل عملی و سیاست در آثار وی چنین عباراتی به چشم می‌خورد (بخشی و همکاران، ۱۳۹۷). البته فارابی از واژه "ضعیف‌العقل" نیز استفاده می‌کند. اما این مسئله‌ی در رساله سیاست فارابی نیازمند بررسی دو ساحت خردمندی و خردورزی در اندیشه وی است.

از جمله مغالطاتی که ممکن است در حوزه تعقل انسان اتفاق بی‌افتد، خلط بین خردورزی و خردمندی است، به این معنا، لزوماً خردمند همان خردورز نیست. منظور از خردمندی آن است که انسان دارای قوایی باشد که امکان تفکر و تعقل را به او بدهد و منظور از خردورزی، آن است که فرد

بتواند قوای خود را در مسیر صحیح آن فعال کرده و به کار گیرد. چراکه امکان به فعلیت رسیدن هر قوه‌ای، مرهون شرایط مختلف و در بند عوامل و موانع گوناگون است (برخورداری، خوشدونی فراهانی، ۱۳۹۵). در واقع، فارابی زنان را خردمند می‌داند، اما در مورد خردورزی زنان است که مهیا شدن شرایط محیطی و اجتماعی را طلب می‌کند.

در فلسفه فارابی فرایند کسب سعادت در دو بستر اجتماع و استعداد انسان معنا پیدا می‌کند، در واقع، انسان و استعدادهايش نمایانگر توان خردمندی اوست و اجتماع، عرصه بروز خردورزی او را فراهم می‌آورد. به عبارت دیگر، انسان مستعد می‌تواند با تکیه بر توان اجتماع به سعادت دست یابد. استعداد انسان که برخاسته از فطرت اوست، در دو سطح معارف و معقولات اولیه و یا دیگر علوم قابل بررسی است. فطرت یا همان طبیعت نیز در بین همه‌ی انسان‌ها مشترک است (برخورداری، ۱۳۹۵).

وی با تبیین اندیشه سیاسی یونانی، نظام سیاسی جدیدی را پایه‌گذاری کرد که در این نظام نوآئین، حقوق افراد، رهبران، خدمتگزاران، زنان و... آمده است. این نظام جدید، بر مشارکت مرد و زن مبتنی بود و وجه تمایز میان این دو، تلاش برای کسب فضایل و توانایی‌های بیشتر بود (بخشی، ۱۳۹۷).

انسان‌شناسی فارابی نشان می‌دهد، زن و مرد از لحاظ برخورداری از موهبت عقل و قوای حاسه و متخیله، با یکدیگر تفاوتی ندارند. وی در کسب سعادت، هم خود فرد و هم جامعه را دخیل دانسته و جنسیت را وارد نمی‌کند و با تفکیک ساحت خردمندی و خردورزی قابل تبیین است (برخورداری، خوشدونی فراهانی، ۱۳۹۵).

از نظر فارابی جایگاه زن و مرد در مدینه فاضله، یکسان و برابر است.

اگرچه در دو نیروی خشم و مهربانی از یکدیگر جدایی دارند، چه زن در نیروی خشم از مرد ناتوان‌تر است و در نیروی مهر از وی تواناتر، ولی هر دو در نیروهای حس، تخیل و خرد یکسان‌اند. در واقع از نظر فارابی، زن و مرد تنها در نیروی خشم و مهر است که از یکدیگر متفاوت‌اند و در سه قوه دیگر، یعنی تخیل و حس و خرد، هر دو بالقوه امکان رسیدن به این نیروها را دارند. به تعبیری دقیق‌تر، نقش و جایگاه افراد در مدینه فاضله صرفاً بر اساس شاخصه‌های انسانی و نه جنسیتی تعریف شده است و تمایز زن و مرد در فلسفه فارابی صرفاً در عوارض است (بخشی، ۱۳۹۷).

بنابراین، در فلسفه فارابی فرایند کسب سعادت در دو بستر اجتماع و استعداد انسان معنا پیدا می‌کند و در واقع، انسان مستعد در اجتماع به سعادت می‌رسد و چون استعداد انسان برخاسته از فطرت اوست و فطرت نیز در بین همه‌ی انسان‌ها مشترک است، آن‌ها به سوی کارهای مشترک در حرکت‌اند. بنابراین فارابی فارغ از جنسیت معتقد است انسان‌ها در کسب معقولات اولیه، توازن و امتیازی برابر دارند. نگاه فارابی به زن بیشتر انسان محورانه، فضیلت محور و فارغ از جنسیت است (بخشی، ۱۳۹۷).

درکل، در آثار فارابی واژه‌هایی مثل نساء و نسوان و رجال کمتر مشاهده می‌شود، او همواره از واژه‌های "اهل المدینه" و یا "الناس" و نظایر آن‌ها که واژه‌هایی عام و فراگیرند، در نظریه‌پردازی‌های فلسفی خود استفاده کرده است (تقی‌زاده، ۱۳۸۵: ۱۵۴). و این نشانگر آن است که وی در تفاضل بین ابنا بشر، جنسیت را محور تفکیک قرار نمی‌دهد؛ بلکه نگرشی انسانی به ماهو انسان دارد (برخورداری، خوشدونی فراهانی، ۱۳۹۵).

۳. بررسی انتقادی رویکرد نادینگز براساس آرای فارابی

با وجود اهمیت آرا فارابی در تربیت اما باید اذعان کرد که، معلم ثانی به طور مستقیم و بر خلاف نادینگز به تعلیم و تربیت نپرداخته است. از باب پرداختن به تعلیم و تربیت می توان فیلسوفان را به دو دسته تقسیم کرد. دسته اول فیلسوفانی که به طور مستقیم به تعلیم و تربیت پرداخته و گاه صاحب نظریه تربیتی هستند، مانند افلاطون (شاتو، ۱۳۸۹: ۸). و نل نادینگز و دسته دو فیلسوفانی هستند که خیلی کلی در باب تعلیم و تربیت صحبت کرده و به طور مستقیم وارد مسائل نشده اند، مانند فارابی (میرزاحمدی، ۱۳۹۳: ۱۲۸).

در دیدگاه نادینگز، موضوع تربیت، چگونگی رفتار و تعامل با یکدیگر و رفتار با دیگران مهم است و هدف تربیت باید پرورش افراد غمخوار، بامحبت و دوست داشتنی باشد، به گونه ای که بتوانند روابط غمخواری را حفظ کنند و موجب ارتقای آن شوند (موحد و همکاران، ۱۳۸۷). از دیدگاه نادینگز (۲۰۰۲). تربیت عبارتست از توجه به نیازهای دیگران و در اولویت قرار گرفتن نیاز دیگران بر نیازهای خود. کسب قابلیت های لازم برای زندگی بهتر در جامعه جهت ایفای نقش موثر به عنوان شهروندی مطلوب مهم ترین هدف در تربیت نادینگز است تا فرد بتواند با دیگران زندگی مسالمت آمیز داشته باشد. بنابراین، در اندیشه نادینگز بر خلاف دیدگاه فارابی رضایت خداوند و یا پاداش اخروی نمی تواند انگیزه فرد از انجام امور اخلاقی باشد؛ بلکه انگیزه اصلی را زندگی راحت تشکیل می دهد. اسلوت ۱ معتقد است (به نقل از غفاری، ۱۳۸۱). : دیدگاه نادینگز فقط مناسب کسانی است که با انسان ارتباط دارند. بر اساس رویکرد

نادینگز تعلیم و تربیت منجر به مسائل اجتماعی و روابط گروهی خواهد شد، اگرچه نادینگز بر اقسام دیگر ارتباط (ارتباط با خود و ارتباط با محیط). سخن گفته، اما از ارتباط با خدا و عبودیت سخنی به میان نیاورده و تربیت را در نیروی انگیزشی به سوی دیگران دانسته و این را ذکر کرده است این نوع تربیت حداکثر به دیگران ختمی شود و سخنی از ارتباط با خدا در آن مطرح نیست (احمدی هدایت و همکاران، ۱۳۹۶).

نادینگز بین عشق یا روح زنانه و عقل یا روح مردانه دوگانگی قائل است. به اعتقاد او نحوه مواجهه دخترها و پسرها با مسائل اخلاقی متفاوت است؛ پسرها واقعیات را به اصول انتزاعی فرو می‌کاهند و سعی دارند مسائل اخلاقی را با منطقی ریاضی وار حل کنند؛ یعنی معتقدند برای هر معضل اخلاقی همواره «یک راه حل درست» وجود دارد که باید آن را به یاری قواعد استنتاج کرد؛ مهم «عدالت» و احقاق «حق» خود یا عدم تجاوز به «حقوق» دیگران است. اما از نظر دخترها معضلات اخلاقی، مسائل ریاضی نیستند که راه حل مشخصی داشته باشند. بلکه باید با آن‌ها زندگی کرد و آن‌ها را در زندگی حل نمود (وجدانی و همکاران، ۱۳۹۳). و همان‌گونه که ملاحظه می‌شود آنچه که در آثار وی به صورت ویژه‌ای مورد توجه و بررسی قرار گرفته است، موضوع اخلاق و تربیت اخلاقی از چشم‌اندازی زنانه (فمینیستی). است که می‌توان این چشم‌انداز را یک رویکرد و جنبش تلقی کنیم که ذیل رویکرد فمینیستی قرار می‌گیرد و گرایش‌های مختلفی در تاریخچه‌ی نه چندان طولانی‌اش به وجود آمده است (نادینگز، ترجمه برخوردار، ۱۳۹۴: ۱۲).

از منظر فارابی، انسان کامل، کسی است که صاحب معرفت عقلانی عظیم و کردار اخلاقی بی‌عیب باشد (عادل‌زاده‌نایینی، نوروزی، رحمانی،

۱۳۹۸). و انسان فلسفی فارابی موجودی اندیشمند، هدفمند، انتخابگر و برخوردار از استقلال نسبی (ذبیحی، ۱۳۹۷: ۷۱). است. هم‌چنین فارابی عمیقاً معتقد است که جهت‌گیری تعلیم و تربیت باید در راستای سامان بخشیدن به مدینه فاضله‌ای باشد که وی در کتاب *السیاسة المدینه* ترسیم کرده است و بدین‌گونه تعلیم و تربیت در بینش فارابی از نظر اهداف اجتماعی کاملاً اجتماعی است (اعرافی و همکاران، ۱۳۸۶). مدینه فاضله فارابی، اجتماعی است، که امکانات نیل به سعادت در آن مهیاست. به عبارت دیگر، مدینه فاضله اجتماعی است که سعادت را می‌شناسند و در اموری که آن‌ها را به این غرض و غایت برساند تعاون و تعاضد دارند. پس مدینه فاضله به خودی خود غایت نیست؛ بلکه وسیله نیل به سعادت است (داوری اردکانی، ۱۳۸۹). و در این حقیقت جای آما و اگر نیست که دکترین فارابی تحصیل سعادت انسان و رساندن انسان به سعادت است.

از جمله عناصر مهم در نظریه‌های تربیتی موضع آن از نظر ماهیت و طبیعت انسان است. فارابی انسان را موجودی مرکب از جسم و روح می‌داند که روح و نفس او اشرف از جسم و بدن است. کمال وجودی انسان در وجود هیچ فردی از ابتدا به صورت بالفعل وجود ندارد و هیچ انسانی از ابتدای وجود خود مفلور بر کمال نیست (کاوندی، ۱۳۹۰).

فارابی معتقد است که هدف اساسی تعلیم و تربیت و اخلاق، تحصیل سعادت انسان است. سعادت بالاترین هدفی است که انسان برای رسیدن به آن تلاش می‌کند. سعادت انسان شامل حیات مادی و مجرد، دنیوی و اخروی است. سعادت دنیوی مقدمه سعادت اخروی است (داوری اردکانی، ۱۳۷۴). از نظر فارابی تحصیل علم نظری و عملی راه رسیدن به

سعادت است. و معتقد است محوری‌ترین مسئله‌ی اخلاقی یعنی سعادت، امری عقلانی و برخاسته از نهاد همگانی است (ذبیحی، ۱۳۹۷: ۸۱). و این نتیجه طبیعی، برجستگی و زیبایی‌های نظام‌واره‌ی اخلاقی فارابی را دو چندان می‌کند.

بدون تعاون و همکاری با دیگران، وصول به سعادت ممکن نیست و بدون تشکیل جامعه و مدینه قادر بر کسب فضایل چهارگانه نیست. انسان برای رسیدن به کمال و سعادت، باید با اجتماع و افراد رابطه برقرار کند. سعادت حقیقی از دید فارابی، در جهان آخرت به دست می‌آید. فارابی هدف خلقت و حضور در جهان اجتماعی را دستیابی به کمال انسانی معرفی می‌کند. یکی از مزایای تفکر فارابی: کاربردی بودن آن در همه‌ی زم آن‌ها و مک آن‌ها است. وی مسائل را به طور کلی مطرح کرده و انسان را مورد مطالعه قرار داده که در همه‌ی زم آن‌ها و مک آن‌ها فرض شده است، نه انسانی خاص در جامعه‌ای خاص و با مسئله‌ی ای مشخص. فارابی مسائل اجتماعی را متأثر از اخلاقیات دانسته و آن‌ها را با دید اخلاقی ارزش‌گذاری می‌کند. وی همه‌ی امور اجتماع را وابسته به فرد می‌داند (هاشمی و نوروزی، ۱۳۸۹).

با وجود اختلافاتی که در اندیشه فارابی به عنوان یک فیلسوف اسلامی و نادینگز به عنوان یکی از فلاسفه غربی و معاصر مطرح است اما تشابهاتی را نیز می‌توان در اندیشه‌های آن‌ها جستجو کرد.

طبق دیدگاه نادینگز «تربیت، سیر انسان از خود حیوانی به سمت خود انسانی است و این حرکت فراتر رفتن از خود حیوانی را در غم‌خواری بیان می‌کند. در الگوی اخلاق مراقبت، مسئولیت جامعه بزرگسالان در قبال جمعیت جوان و کم‌تجربه، مهم‌ترین ویژگی بارزی

است که در آن توجه به سرنوشت دیگران و مسؤولیت‌پذیر بار آوردن شاگردان بسیار مهم و اساسی است و مسؤولیت عمده پرورش اخلاقی در این رویکرد، به عهده والدین، معلمان و به‌طور کلی، جامعه بزرگسالان است» (احمدی‌هدایت و همکاران، ۱۳۹۸). برای فارابی نیز مدرسه مکانی اجتماعی (دولتی) است. در این محیط گروهی همکار و همراه که خواهان رسیدن به سعادت هستند جمع شده‌اند و در مقابل اهداف خویش به صورت جمعی و فردی احساس مسؤولیت می‌کنند. یکی از اصلی‌ترین ویژگی‌های اجتماع فاضل‌فارابی، غمخواری مردمان آن نسبت به هم است. عشق میان رئیس و مردمان اجتماع فاضل، عشق دوسویه و مبتنی بر ارتباط دوطرف است (میرزاحمدی، ۱۳۹۳: ۹۲). بنابراین، در مدرسه فارابی سرنوشت همه‌ی شاگردان به هم مرتبط است (جابری مقدم، ۱۳۸۲). بر اساس رویکرد نادینگز نیز، تعلیم و تربیت منجر به مسائل اجتماعی و روابط گروهی خواهد شد (احمدی‌هدایت و همکاران، ۱۳۹۸). و اخلاق بر پایه غمخواری است.

هم نادینگز و هم فارابی در دیدگاه خود توجه ویژه‌ای به جایگاه زن دارند. فارابی ضمن قبول تفاوت در زن و مرد، اما تفاوت عقلی مردان و زنان را یک مؤلفه ذاتی نمی‌داند و شرایط را در به فعلیت رساندن عقل مهم می‌شمارد و معتقد است که تفاوت در عقل عملی است که اجتماع باعث آن شده است و در نتیجه زن را از لحاظ خردمندی ضعیف‌تر فرض نمی‌کند؛ بلکه به نظر می‌رسد مشکل در به فعلیت رسیدن قوای عقلانی (خردورزی) است (برخورداری، خوشدونی فراهانی، ۱۳۹۵). از جمله مغالطاتی که ممکن است در حوزه تعقل انسان اتفاق بیافتد، خلط بین خردورزی و خردمندی است، به این معنا، لزوماً خردمند همان خردورز

نیست. منظور از خردمندی آن است که انسان دارای قوایی باشد که امکان تفکر و تعقل را به او بدهد و منظور از خردورزی، آن است که فرد بتواند قوای خود را در مسیر صحیح آن فعال کرده و به کار گیرد (همان). نادینگز نیز با رویکرد فمینیستی خود در اخلاق جایگاه ویژه‌ای را برای زنان قائل است هر چند رویکرد نادینگز برخلاف فارابی رویکردی جنسیتی می‌باشد. نادینگز اعتقاد دارد که ویژگی‌ها و نیازهای زن مورد غفلت قرار گرفته است و تنها زمانی او به عنوان زن خوب مطرح است که در خدمت‌کاری، برطرف کردن نیازهای دیگران و حرف‌شنوی موفق باشد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲: ۱۰۵).

به طور کلی، می‌توان گفت در اندیشه فارابی سعادت واقعی انسان در گرو شناخت خود واقعی انسان است که منجر به شناخت خداوند و تقرب به درگاه الهی است. فارابی گرچه در مباحث تربیتی خود، بخصوص موضوعات فلسفی و اهداف اجتماعی تربیت، بسیار متأثر از افلاطون است، اما زبان او در بیان اصول تربیتی و اخلاقی، زبان قرآن و دین اسلام است و مبدا فلسفه فارابی بحث از واجب‌الوجود است و بر این اساس، نظام فلسفی فارابی، به طور کامل، رنگ‌خداایی دارد، اما نادینگز با غفلت از تربیت معنوی در تربیت اخلاقی معتقد است موضوع اخلاق ارتباط با دیگران است. اخلاق در دیدگاه او با توجه به دیگران و در ارتباط با دیگران ساخته می‌شود و این اخلاق از خود و دیگران جدا نیست.

هر دو اندیشمند معتقدند غالب بودن قوه مهر و محبت در زنان نسبت به مردان است، که موجب تفاوت مرد و زن شده است. همچنین اندیشه فارابی و نادینگز در تربیت اخلاقی معطوف به عمل است. فارابی عقل عملی را در ساحت خردورزی تعریف کرده که به این بیان زنان نسبت به

مردان ضعیف‌ترند و نادینگز نیز تربیت اخلاقی بدون عمل را غیرممکن می‌داند.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش رویکرد فمینیستی نادینگز به تربیت اخلاقی بر اساس آرای فارابی مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. بررسی تطبیقی آرای دواندیشمند مسلمان و غربی نشان از تفاوت‌های دو رویکرد دارد، در رویکرد فارابی که جامعه‌محور است، رسیدن به سعادت هدف نهایی می‌باشد، اما دیدگاه نادینگز حول انسان بوده و فارغ از معنویات است.

نظام اخلاقی اسلام، بر جهان‌بینی استوار است که خداوند را به عنوان مبدأ و آفریننده موجودات و انسان را به عنوان موجودی وابسته و نیازمند به او معرفی می‌کند. بنابراین، هر نوع برنامه‌ریزی، از جمله تربیت اخلاقی، در اسلام مبتنی بر رابطه‌ی عبودی انسان و ربوبی خداوند است. انسانی که در مکتب اسلام تعریف می‌شود، هر چند رابطه تنگاتنگی با خداوند دارد و در برابر او تسلیم محض است (شریفی و همکاران، ۱۳۹۵). اما در رویکرد غمخواری، محوریت تربیت اخلاقی از مولفه‌های شناختی به مولفه عاطفی تغییر پیدا می‌کند. در این رویکرد اساسی عملکرد اخلاقی، حس همدردی یا هم‌دلی است و اعتقاد بر این است که برای رشد و تربیت اخلاقی، باید عمدتاً عواطف انسانی و هم‌دلی را در افراد ایجاد و تقویت کرد (نادینگز، ۱۹۹۲). و زن به عنوان کسی که ارائه‌دهنده غمخواری است نقش اساسی را در اخلاق ایفا می‌کند. نقشی که برخلاف رویکردهای رایج است که به عقیده نادینگز رویکردی مردانه به این مقوله دارند. هرچند بسیاری از فمینیسم‌ها با انتقاد از این رویکرد این نقش را همان نقش سنتی

زنان می‌دانند، که در ازای آن نیز چیزی دریافت نمی‌کنند. هدف نهایی تربیت اخلاقی از نگاه نادینگز، برخلاف فارابی که دستیابی به سعادت و فضیلت - محور است، کسب قابلیت‌های لازم برای زندگی بهتر در جامعه و ایفای نقش شهروندی است. هم‌چنین نگاه فارابی به زن فارغ از جنسیت و بیشتر بر محوریت انسان است.

منابع

- احمدی هدایت، حمید، احمدآبادی آرانی، نجمه، میرزا محمدی، محمدحسن. (۱۳۹۶). تحلیل آراء و اندیشه‌های فلسفی تربیتی نادینگز و نقد آن از منظر تعلیم و تربیت اسلامی، اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۸(۲)، ۱۰۵.
- احمدی هدایت، حمید، احمدآبادی آرانی، نجمه و نادری، مریم. (۱۳۹۸). تحلیل تربیت اخلاقی نادینگز و نقد آن بر مبنای آراء علامه طباطبائی، معرفت، ۲۸(۹)، ۷۷.
- اسامیان، مرضیه. (۱۳۹۲). واکاوی آراء تربیتی فارابی مؤسس فلسفه اسلامی، پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال دهم، دوره دوم، صفحات ۷۵-۵۸.
- امار، فریال، دلبری، سیدمحمد، شکرانی، یاسین و طباطبائی نژاد، سید سجاد (اعضای گروه تألیف). (۱۳۹۱). کتاب معلم هدیه‌های آسمان ششم دبستان، وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، افست.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۲). مبانی فلسفی فمینیسم، تهران، وزارت علوم، دانشگاه الزهرا.
- بخشی، منصوره، صادقی حسن‌آبادی، مجید و امام جمعه، سید مهدی. (۱۳۹۷). جایگاه زن در نظام اجتماعی و خانواده از نگاه فارابی، ابن سینا و خواجه نصیر، حکمت سینوی، سال بیست و دوم، شماره ۵۹
- برخوردار، رمضان. نل نادینگز، دانشنامه‌ی ایرانی برنامه درسی، www.daneshnamehicsa.ir
- برخوردار، زینب، خوشدونی فراهانی، سمیه. (۱۳۹۵). زن و عقلانیت بر مبنای انسان‌شناسی فارابی، حکمت معاصر، سال هفتم، صص ۹۳-۱۱۷
- پژوهشکده حوزه و دانشگاه. (۱۳۸۴). فلسفه تعلیم و تربیت جلد اول، تهران، سمت.
- تقی‌زاده داوری، محمود. (۱۳۸۵). بررسی اشتراکات و افتراقات در فلسفه اجتماع افلاطون و فارابی، پژوهش‌های فلسفی - کلامی، شماره ۲۷.
- جابری مقدم، علی اکبر. (۱۳۸۲). فلسفه تربیتی فارابی، رساله دوره دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- حسنی، محمد، وجدانی، فاطمه. (۱۳۹۶). تحلیل محتوای کیفی کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از منظر تربیت اخلاقی، تربیت اسلامی، ۱۲(۲۵)، ۲۹-۵۴.

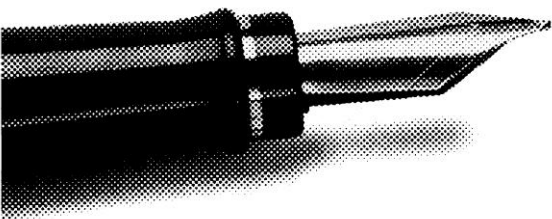
نقد رویکرد فمینیستی نادینگز به تربیت اخلاقی بر اساس آرای فارابی / ۱۷۵

- داوری اردکانی، رضا. (۱۳۷۴). فارابی، چاپ قیام، تهران، طرح نو، ۷۹۶ صفحه.
- داوری اردکانی، رضا. (۱۳۸۹). فارابی فیلسوف فرهنگ، انتشارات سخن، چاپ چهارم، ۳۱۶ صفحه.
- دیرباز، عسگر، اصلانی، محمد. (۱۳۹۵). تحقیق انتقادی «تعریف اخلاق» از دیدگاه فلاسفه‌ی غربی معاصر، مجله پژوهش‌های اخلاقی، ۶(۳)، ۸۳.
- ذبیحی، محمد. (۱۳۹۷). حکمت عملی از نگاه سه فیلسوف مسلمان: فارابی، ابن سینا و ملاصدرا، تهران، سمت.
- رفیعی، بهروز. (۱۳۹۱). فارابی، فیلسوف تربیت، مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، بهار و تابستان، صص ۵۰-۲۹.
- سیف، سیدمسعود. (۱۳۸۶). تاملی در فلسفه هم‌سختی مارتین بوبر، مفید، ۵۶، ۴۳.
- شاتو، ژان. (۱۳۷۸). مریدان بزرگ، ترجمه غلامحسین شکوهی، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.
- شریفی، مریم، میرشاه جعفری، ابراهیم. (۱۳۹۵). بررسی برنامه درسی تربیت اخلاقی در چند کشور جهان و کشور ایران، معرفت اخلاقی، ۷(۱۹)، ۱۱۵.
- طاهری، قدرت‌الله. (۱۳۹۶). تعلیم و تربیت در نظام فکری فارابی و مولانا؛ شباهت‌ها و تفاوت‌ها، پژوهش‌های نثر و نظم فارسی، ۱(۱)، ۱۵۳-۱۷۷.
- عادل زاده نایینی، فریبا، نوروزی، رضاعلی و رحمانی، جهانبخش. (۱۳۹۸). اصول تربیت عقلانی در اندیشه فارابی، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۷(۴۴)، ۵-۲۴.
- غزازی، الهام. (۱۳۹۵). بررسی عناصری عرفانی در تفکر مارتین بوبر، عرفان اسلامی، ۱۳(۴۷)، ۱۷۱.
- غفاری، ابوالفضل. (۱۳۸۴). اخلاق و تربیت اخلاقی از منظر رویکرد دل‌مشغولی: جایگزینی برای رویکرد کولبرگی، مطالعات تربیتی و روانشناسی، ۶(۲)، ۵.
- غفاری، ابوالفضل. (۱۳۸۱). بررسی و نقد رویکردهای فضیلت و غم‌خواری در تربیت اخلاقی، پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- فارابی، ابونصر محمدبن محمد. (۱۳۷۹). اندیشه‌های اهل مدینه فاضله، ترجمه و تحشیه سیدجعفر سجادی، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، تهران.
- فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۹۲). برنامه درسی به سوی هویت جدید، تهران، آیتز.

- قاسم احمدی. (۱۳۹۶). ارزیابی انتقادی فمینیسم از منظر اخلاقی، پژوهش نامه اخلاق، ۹(۳۳)، ۱۱۵.
- کاوندی، سحر. (۱۳۹۰). مبانی اندیشه‌های تربیتی فارابی، معرفت اخلاقی، سال سوم، شماره اول، صفحه ۴۵ - ۶۴
- کورین، هانری. (۱۳۹۳). تاریخ فلسفه اسلامی، ترجمه دکتر سید اسدالله مبشری، تهران، امیرکبیر.
- کوشی، زهرا، موسی پور، نعمت الله، محبی، علی و آرمند، محمد. (۱۳۹۷). شناسایی ابعاد و مولفه‌های تربیت اخلاقی با رویکرد اجتماعی در دوره ابتدایی و ارائه مدل مفهومی، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۳(۷)، ۱۱۷-۱۴۲.
- محمدزاده، علی اصغر، کلاتری، سکینه. (۱۳۹۹). تحلیل رابطه رویکرد اخلاق فلسفی اسلامی با فلسفه اخلاق معاصر، اخلاق، ۱۰(۳۸)، ۱۳۷-۱۵۴.
- مصباح، مجتبی. (۱۳۸۴). بنیاد اخلاق؛ روش نو در آموزش فلسفه‌ی اخلاق، قم: مؤسسه‌ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی، چاپ سوم.
- مصباح‌یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۴). نقد و بررسی مکتب اخلاقی، قم، موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، اول.
- موحد، صمد، باقری، خسرو و سلحشوری، احمد. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی دیدگاه‌های امام محمد غزالی و نل نادینگز درباره‌ی تربیت اخلاقی، اندیشه دینی، ۲۷، ۳۹.
- مهاجرنیا، محسن. (۱۳۸۰). فلسفه سیاسی فارابی، تهران، انتشارات دانشگاه الزهرا.
- میرزامحمدی، محمدحسن. (۱۳۹۳). فلسفه تربیتی فارابی، تهران، دانشگاه شاهد.
- نادینگز، نل. (۱۳۹۴). چشم‌اندازهای فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، ترجمه رمضان برخوردار، تهران، نشر نخستین.
- وجدانی، فاطمه، ایمانی نایینی، محسن و صادق زاده قمصری، علیرضا. (۱۳۹۴). بررسی انتقادی سه دیدگاه رایج تربیت اخلاقی بر اساس دیدگاه علامه طباطبایی(ره)، علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۲(۱)، ۴۳.
- هاشمی، فاطمه، نوروزی، رضا علی. (۱۳۸۹). تحلیلی بر تربیت اخلاقی از دیدگاه فارابی، معرفت اخلاقی، سال دوم، شماره اول، صفحه ۹۵ - ۱۱۴
- Coleman, Kevin & Depp, Lanie & Orourke, Kimmy, 2011, *The Educational Theory of Nel-Noddings*, New Foundations, Retrieved

- from: <http://www.Newfoundations.com/Gallery/Noddings.Html>
- Flinders, David J (2001). , Nel Noddings, from *Fifty Modern Thinkers on Education (from Piaget to the present)*. , joy A. Palmer (ed). , pp210-215). , London. routledge.
 - Holmes, Robert L., 1998, “Basic Moral Philosophy”, USA, Wadsworth Publishing Company.
 - Noddings, Nel, (1992). , *The Challenge to Care in Schools*, New York: Teachers College Press.
 - Noddings, Nel, (2002). , *Starting at Home: Caring and Social Policy*, Berkeley and Los Angeles, California: University of Colifornia Press.
 - Noddings, Nel, (2005). , *The Challenge to Care in Schools: AnAlternative Approach to Education*, Columbia University: Teachers College Press.
 - Noddings, N, 1995, *Care and Moral Education*, In Wendy Kohli (ed). , *Critical Conversations in Philosophy Of Education*, London: Routledge.

بخش دوم: چکیده‌های تفصیلی مقالات ارائه شده به صورت پوستر



بررسی و نقد جایگاه رویکرد رفتارگرایی بر نظام تربیت رسمی و عمومی

هادی کریمی عقدا^۱

مقدمه

یکی از مهمترین و قدیمی‌ترین مکاتب روانشناسی که در حال حاضر نیز تاثیر قابل توجهی بر نظریه‌های یادگیری و درمانی مطرح در حوزه روانشناسی دارد، رویکرد رفتارگرایی است. این رویکرد با تکیه بر اصول اثبات‌گرایی با عنوان یک پارادایم غالب در قرن بیستم، به تبیین عینی از پدیده‌های طبیعی و انسانی می‌پردازد؛ به طوری که در مطالعات خود ضمن انجام آزمایش روی حیوانات و تعمیم نتایج آن برای انسان سعی می‌کنند بدون هیچ گونه تفسیر ذهنی در پیش بینی و مهار رفتار، مشاهده عینی رفتار را منبع اصلی اطلاعات خود قرار دهند (کدیور، ۱۳۷۹). با توجه به حاکم بودن رویکرد رفتارگرایی بر نظام آموزشی آمریکا در دهه‌های ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ میلادی (بونزه و آردیلا، ۱۳۹۷، ص ۱۴۲)، و تاثیر پذیرفتن نظام آموزشی کشور از این فضا از طریق اعزام تعداد قابل توجهی از دانشجویان رشته علوم تربیتی به دانشگاه‌های آمریکا در آن زمان

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان،

وهم چنین اعمال نظر مشاوران و برنامه‌ریزان امریکایی در تدوین اولین برنامه توسعه کشور در سال ۱۳۲۷ شمسی و تاثیر آن بر نظام آموزشی کشور، در پژوهش حاضر سعی کردیم ضمن بررسی مبانی فلسفی رویکرد رفتارگرایی، به نقد برخی از تاثیرات آن بر نظام تربیت رسمی و عمومی کشور بپردازیم.

مبانی فلسفی رویکرد رفتارگرایی

هدف اصلی رفتارگرایی، توصیف، پیش بینی و مهار رفتار انسان و حیوان است؛ امری که با توجه به تاثیر و تسلط پارادایم اثبات گرایی بر رشته‌های مختلف علوم طبیعی و انسانی، تنها با استفاده از روش مشاهده، اندازه‌گیری و آزمایش و کمک گرفتن از روش‌های امار توصیفی و استنباطی معتبر شناخته می‌شد (بونزه و آردیلا، ۱۳۹۷). انسان‌نگاری این دیدگاه، سهم ناچیزی برای ویژگیهای انسانی نسبت به حیوان‌ها قائل است (محمد پور، ۱۳۸۵). با اندکی دقت در رویکرد رفتار گرایان می‌توان گفت آن‌ها با پذیرفتن ماده‌گرایی وجود روان مجرد را در آدمی نفی می‌کند؛ به این معنی که در مغز آدمی چیزی به نام روح وجود ندارد؛ بلکه مغز آدمی شامل یک عده فرآیندهای فیزیولوژیک و بیولوژیک است (شعاری نژاد، ۱۳۹۰). رویکرد رفتار گرایان بر پایه جبر طبیعی استوار است. اسکینر تأکید می‌ورزد همان جبری که در مورد کار ماشین وجود دارد درباره‌ی رفتار آدمی نیز صادق است (پارسا، ۱۳۹۴). اما معرفت‌شناسی رفتار گرایان نسبتاً سطحی و ابتدایی است؛ بطوری که در حوزه معرفت‌شناسی رفتار گرایان بر این باورند که کل مواد لازم برای معرفت از تجربه حسی اخذ می‌شود (شعبانی ورکی، ۱۳۷۹). و در یک نظام صرفاً تجربی تنها آنچه را

در انسان قابل بررسی می‌دانند که ماهیت‌ی مادی و عینی داشته باشد (شکرکن، ۱۳۹۰). در مورد داوری ارزش‌ها نیز رفتارگرایان بر این باورند، خوبی و بدی و ارزشیابی رفتارها بر طبق نقش تقویتی آن‌ها در وابستگی‌های حیاتی آدمی است بدین نحو که چیزهای خوب و با ارزش همان تقویت‌کننده‌های مثبت هستند (اسکینر، ۱۳۷۰).

نقد مبانی فلسفی رویکرد رفتارگرایی

در خصوص مبانی معرفت‌شناسی بر خلاف رفتارگرایان که تنها منبع معرفت را حس و تجربه می‌دانند، در آموزه‌های اسلامی علاوه بر استفاده از روش تجربی به روش‌های عقلی، شهودی و وحی به عنوان ابزار کسب معرفت توجه شده است. در خصوص مبانی انسان‌شناسی نیز نه تنها آن‌ها تحت نظریه تکاملی داروین انسان را در ادامه مسیر تکاملی که در حیوانات صورت گرفته در نظر می‌گیرند و به جنبه‌های روحی و معنوی انسان توجه ندارند؛ بلکه برای آزادی انسان نیز ارزش و جایگاهی قائل نیستند؛ به طوری که از نگاه اسکینر برداشت‌های ما از آزادی و شخصیت تصوراتی کهنه و مسنوخ است و ما از روی اشیاء یا اشخاص کنترل می‌شویم و همین کنترل است که رفتار افراد یا جامعه را شکل می‌دهد (اسکینر، ۱۳۷۰). اما در آموزه‌های اسلامی انسان اشرف مخلوقات است (مومنون، ۱۴). که در قبال انجام کارهای خود مسئول است (کهف، ۲۹؛ مزمل، ۷۳؛ انسان، ۷۶؛ مدثر، ۷۴). در حالی رفتارگرایان با تاکید بر تاثیر محرک‌های محیطی و تقویت‌کننده‌ها بر رفتار انسان، انسان‌ها را در اشکال پیچیده رفتار نیز، منفعل تلقی می‌کنند (باقری، ۱۳۸۹).

رفتارگرایی و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران

انتخاب یک رویکرد یادگیری در فرایندهای طراحی، اجرا و ارزشیابی مطرح در برنامه درسی تاثیر گذار خواهد بود (سلسبیلی، ۱۳۸۲). تعیین اهداف یکی از مهم‌ترین اقداماتی است که در برنامه ریزی درسی مورد توجه است. هرچند اکثر اهداف مشخص شده برای نظام تربیت رسمی و عمومی کشور جنبه ارزشی و کیفی دارد (مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی - عمومی). اما رویکرد رفتارگرایی در حوزه اخلاق، ارزش‌ها را نسبی تلقی می‌کند و آن‌ها را به صورت عینی و کمی معتبر می‌داند. بر همین اساس در طرح درسی که بر اساس رویکرد رفتارگرایی تدوین می‌شود معلم مجبور است اهداف مورد نظر خود را در قالب اهداف جزئی و رفتاری مطرح کند؛ اقدامی که انجام آن در خصوص محتوای دروسی مانند درس دین و زندگی که بیشتر بر مباحث ارزشی و اخلاقی تاکید دارند نمی‌تواند موثر واقع شود و همین امر نه تنها مانع از تحقق صحیح اهداف مورد نظر در این نوع دروس می‌شود؛ بلکه به واسطه تضاد موجود میان رویکرد انتخابی و اهداف مطرح در این نوع دروس این دروس در مقایسه با دروسی مانند ریاضیات و علوم تجربی که ماهیت کمی تری دارند از اولویت معلمان و دانش‌آموزان و والدین آن‌ها خارج می‌شود. یکی دیگر از مواردی که نتیجه ضمنی پذیرش رویکرد رفتارگرایی است موضوع اولویت ارائه پاداش و تقویت کننده‌های مادی است که توسط معلمان مورد توجه قرار می‌گیرد؛ امری که نه تنها معلمان را به این باور سوق می‌دهد که دانش‌آموزان را افرادی بدون اختیار، منفعل تلقی کنند؛ بلکه معمولاً در ارائه برنامه تشویقی به تقویت کننده‌های مادی

ناکید می‌ورزند، که نتیجه آن تربیت افرادی رقابت‌گرا و شرطی شده می‌باشد که در تمام ساحت‌های زندگی آن‌ها تاثیر گذار خواهد بود. یکی دیگر از مولفه‌هایی برنامه درسی که تحت تاثیر رویکرد رفتارگرایی قرار گرفته است شیوه ارزشیابی و استفاده از انواع سوالات چند گزینه‌ای می‌باشد که دانش‌آموزان را به سمت نوعی یادگیری سطحی سوق می‌دهد و در بلند مدت قدرت تجزیه و تحلیل را از آن‌ها می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

باتوجه به این که در آموزه‌های اسلامی برخلاف رویکرد رفتارگرایی که خلقت انسان را در چهارچوب نظریه تکاملی داروین و در ادامه مسیر تکامل سایر موجودات می‌داند که از قدرت آزادی و اختیاری هم برخوردار نیست، خلقت انسان را برتر و متمایز از سایر موجودات می‌داند که همواره به واسطه برخورداری از نیروی عقل، آزاد و مسئول آفریده شده است. در خصوص مبانی معرفت‌شناسی نیز دین اسلام حس را که تنها منبع معتبر مورد نظر رفتارگرایان است را تنها به عنوان یکی از منابع شناخت می‌داند که می‌تواند در کنار وحی، عقل و شهود به درک کامل انسان از هستی کمک کند. و در مورد مبانی ارزش‌شناسی که می‌تواند در تعیین اهداف تربیتی بسیار مهم و موثر باشد، برخلاف رویکرد اسلامی که آنچه مربوط به مباحث ارزشی است را مطلق و بذات ارزشمند می‌داند، به صورت نسبی‌گرایانه به این مباحث می‌پردازد. ضروری است در خصوص پیامدهای پذیرفتن رویکرد رفتارگرایی در مولفه‌های مختلف نظام تربیت رسمی و عمومی کشور مانند؛ برنامه ریزی درسی، روش‌ها و فنون تدریس و شیوه‌های ارزشیابی توجه بیشتری صورت گیرد.

منابع

- قرآن کریم
- اسکینر، بوروس فردریک (۱۳۷۰). فراسوی آزادی و شأن. ترجمه علی اکبر سیف، تهران: نشر رشد.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران. تهران: مرکز پژوهشهای فرهنگی و اجتماعی.
- بونژه، ماریو؛ آردیلا، روبن (۱۳۹۷). فلسفه روان شناسی، ترجمه محمد زارعان و همکاران، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- پارسا، محمد (۱۳۹۴). نظریه‌های یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها، تهران: انتشارات بعثت.
- سلسبیلی، نادر (۱۳۸۲). دیدگاه‌های برنامه درسی: برداشت‌ها، تلفیق‌ها و الگوها، تهران: وزارت آموزش و پرورش: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سیف، علی اکبر (۱۴۰۰). روان‌شناسی پرورشی نوین، تهران: انتشارات دوران.
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۹۰). فلسفه آموزش و پرورش، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۷۸). رویکردهای یاددهی - یادگیری / مفاهیم، بنیادها، نظریه‌ها، مشهد: انتشارات آستان قدس.
- شکر کن، حسین؛ و همکاران (۱۳۹۰). مکتبهای روانشناسی و نقد آن. تهران: انتشارات سمت (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه).
- کدیور، پروین (۱۳۷۹). روانشناسی تربیتی، تهران: سمت.
- محمد پور، احمد رضا (۱۳۸۵). فرادیدی بر روان‌شناسی و روان درمانی وجودی، تهران: نشر دانژه.
- وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران.
- هیلگارد، ارنست؛ باور، گوردن (۱۳۷۱). نظریه‌های یادگیری، جلد اول، ترجمه محمد تقی براهنی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

بررسی تطبیقی سند تحول بنیادین با سند توسعه پایدار ۲۰۳۰

محمد ملکی انور^۱

مقدمه

در اجلاس توسعه هزاره، که به دعوت سازمان ملل متحد تشکیل شد، سران ۱۸۹ کشورهای جهان و از جمله ایران، بر مجموعه‌ای از هدف‌ها، مرسوم به «اهداف توسعه هزاره ملل متحد» توافق کردند و معین شد باهمدیگر در مورد ارتقای توسعه و کاهش فقر تا سال ۲۰۱۵ میلادی همکاری کنند. در مسیر رسیدن به توصیه این سند در قسمت سطح ملی، کشورهای امضاکننده آن به تنظیم سند بومی ۲۰۳۰ پرداختند، ایران نیز به این کار همت گمارد. این سند در سطح داخلی موجب واکنش‌های گسترده‌ای از سوی اندیشمندان و صاحب‌نظران شد. علت ایجاد واکنش‌ها بیشتر به عدم هماهنگی اصول مورد تأکید در این سند، با هویت و فرهنگ دینی جامعه‌ی ایران بود و درنهایت، اعضای شورای عالی انقلاب فرهنگی طی جلسه‌ای به لغو سند توسعه پایدار ۲۰۳۰ رأی داده‌اند.

۱. دانشجوی کارشناسی دانشگاه فرهنگیان همدان،

از سوی دیگر، به لحاظ داخلی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که با درک اهمیت تحول بنیادین در آموزش و پرورش با تکیه بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در سال ۱۳۹۰ رونمایی شد که به عنوان مهم‌ترین اسناد داخلی در بحث‌های گوناگون آموزشی مطرح می‌باشد؛ به نحوی که گاه از آن تحت عنوان قانون اساسی نظام تعلیم و تربیت ایران یاد می‌شود. سند تحول بنیادین سندی که متناسب با هویت دینی و فرهنگی جامعه ایران و توسط متخصصان و اندیشمندان بومی طراحی شده است و می‌تواند نیازهای گوناگون را در ساحت‌های مختلف آموزش و پرورش را به نحو احسن پوشش بدهد. در این پژوهش سعی شده به بررسی تطبیقی سند توسعه پایدار ۲۰۳۰ با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، در دو مفهوم جهانی شدن و عدالت آموزشی پرداخته شود.

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش کیفی، با توجه به ماهیت موضوع از روش تحلیلی - توصیفی استفاده شده است. ابتدا با مراجعه به پایگاه‌های اطلاعاتی، اسناد و منابع موجود کتابخانه‌ای و مجازی در داخل و خارج، ابعاد گوناگون سند توسعه پایدار ۲۰۳۰ و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با استفاده از روش‌های نظری، تحلیلی و استنادی توصیف شده و سپس مورد تحلیل و مقایسه قرار می‌گیرد. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کتب و مقالات مرتبط با موضوع حاضر در نشریات و سایت‌های معتبر می‌باشد. نمونه‌ی آماری شامل تمامی منابع در دسترس دارای اعتبار است. ابزار گردآوری داده‌ها فرم فیش‌برداری می‌باشد و هم‌چنین در این پژوهش، از مدل استنباط-مفهومی برای استخراج یافته‌ها و نتایج استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

۱- مفهوم جهانی‌شدن

پدیده جهانی‌شدن در دستگاه آموزش و پرورش کشورها دارای نکات مثبت و منفی زیادی است، بعضی از افراد معتقدند که این پدیده نه تنها امکان را برای تبادلات آموزش و پرورش در سطح جهان به وجود آورده؛ بلکه امتیازاتی هم برای کشورها به وجود آورده است. در مقابل این دیدگاه، افرادی هستند که معتقدند جهانی‌شدن آموزش و پرورش مانند سایر ابعاد جهانی‌شدن، رفته رفته موجب خصوصی‌شدن آموزش خواهد شد که با توانمندسازی همه‌ی انسان‌ها مغایرت دارد زیرا مستعدان بدون سرمایه قادر به استفاده از آموزش خصوصی را ندارند و جایی هم در عرصه رقابت‌های بین‌المللی نخواهند داشت (صبوری خسرو شاهی، ۱۳۸۹).

در بند شماره ۳۶ سند ۲۰۳۰ در زمینه‌ی جهانی‌شدن مطالبی آمده است. یکی از مفاهیمی است که مرزهای جغرافیایی کشورها و هنجارهای فرهنگی، اجتماعی و آموزشی را تحت تأثیر قرار داده است و سازمان‌های بین‌المللی مانند یونسکو، این مفهوم را در حوزه تعلیم و تربیت پیگیری می‌کنند مفهوم جهانی‌شدن یا مفاهیم معادل آن است. به همین جهت شرکت‌های چندملیتی برای تصاحب مدارس در کشورها، به بالاترین نهادهای دولتی نفوذ کرده و اجرای برنامه آموزش همگانی یونسکو را از ملزومات پیوستن به نهادهای اقتصادی از جمله بانک جهانی و سازمان تجارت جهانی و بهره‌مندی از فاکتورهای اقتصادی و سیاسی کشورهای توسعه‌یافته برمی‌شمارند.

در سند تحول بنیادین، آن معنای و مفهومی که برای جهانی‌شدن در سند توسعه پایدار ۲۰۳۰ به کار نرفته است. در این سند، لفظ جهانی‌شدن

مبنتی بر جهان‌بینی اسلامی است و با الفاظی معادل همچون حیات طیبه به کار رفته است. یکی از مشخصات اصلی حیات طیبه، تکیه بر ارزش غایی زندگی قرب الی الله و نظام معیار متناسب با آن یعنی مبانی و ارزش های مقبول دین اسلام است. زیرا با توجه به لزوم پذیرش ربوبیت خداوند متعال، به عنوان یگانه رب حقیقی جهان و انسان، این نظام معیار، جهت اساسی نحوه تحقق حیات طیبه را در همه‌ی مراتب و ابعاد زندگی غیردینی (سکولار). رایج محسوب می‌شود. که نقطه‌ی اوج و حقیقت آن در جامعه‌ی جهانی مهدوی محقق می‌گردد».

۲- مفهوم عدالت آموزشی

سند توسعه پایدار ۲۰۳۰ بروزترین سند بین‌المللی است که نگاهی خاص به مسئله‌ی آموزش و عدالت آموزشی دارد. هرچند این سند تعریف دقیقی از عدالت آموزشی ارائه نداده است، اما تحقق به آن را یکی از مهم‌ترین اهداف خود قرار داده است. یکی از مهم‌ترین زمینه‌هایی که سند توسعه پایدار ۲۰۳۰ برای تحقق به هدف کلی، یعنی عدالت آموزشی مدنظر قرار داده است، رسیدن به عدالت جنسیتی است. در این سند، بر عدالت آموزشی جنسیتی تأکید شده است و در تمامی آن‌ها تأکید بر عدالت و تساوی است؛ در قسمت دیدگاه ما قسمت ۸، در قسمت جهان امروز ما قسمت ۱۴، در قسمت دستور کار ۱۹، ۲۰ الی ۲۳ و در قسمت اهداف اصلی هدف ۴ تماماً بحث از امور زیر است. با تجزیه و تحلیل این سند به وضوح مشخص است با بررسی این سند به وضوح مشخص است در تمامی مصادیقی که بحث از عدالت به میان می‌آید به نوعی تأکید اصلی بر تساوی است.

بعد از بررسی و معرفی کامل معنای مفهوم عدالت آموزشی در سند توسعه پایدار ۲۰۳۰، به کندکاو در سند تحول بنیادین می‌پردازیم. نظام حقوقی ایران نیز مانند تمامی نظام‌های حقوقی پیشرفته آموزش و پرورش، عدالت آموزشی را به عنوان یک اصل مورد پذیرش قرار داده است. اصول سوم و نوزدهم از قانون اساسی بر عدالت آموزشی و رفع تبعیض تأکید کرده است. در بخش راهبردهای کلان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز به روشنی به معرفی در زمینه‌ی عدالت آموزشی آمده است. هم‌چنین هدف شماره‌ی ۳ در بخش هدف‌های کلان این سند بر گسترش و تأمین همه‌ی جانبه عدالت آموزشی و تربیتی در وزارت آموزش و پرورش تأکید شده است. از سوی دیگر نظام حقوقی ایران نیز در بحث منزلت و شأن، تفاوتی بین زن و مرد قایل نشده است. اصول ۳ و ۲۰ قانون اساسی ایران مطرح می‌نمایند که سند تحول بنیادین نیز از این رویکرد بی‌بهره نیست. رویکرد کلی نظام حقوقی ایران و به تبع آن سند تحول بنیادین بر مبنای رویکرد نظام اسلامی با توجه به موارد مطرح شده در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، می‌توان به روشنی مقصود و هدف این سند را از مفهوم عدالت آموزشی فهمید، این گونه‌ی است که ضرورتی بر توضیح بیشتر در زمینه‌ی مقصود این سند در زمینه‌ی عدالت آموزشی احساس نمی‌شود (سبحانی و زیبایی نژاد، ۱۳۹۲؛ مطهری، ۱۳۶۷).

نتیجه گیری

با وجود این که در سال ۱۳۹۰، سیاست‌های کلان آموزشی در جمهوری اسلامی ایران تحت عنوان «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» با تکیه بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به وسیله شورای عالی انقلاب فرهنگی

تصویب و ابلاغ گردید، سند توسعه پایدار 2030 با مشارکت یونسکو و کارگروه ملی آماده و توسط دولت وقت ابلاغ شد. در پژوهش حاضر سند توسعه پایدار ۲۰۳۰ با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در دو مفهوم جهانی شدن و عدالت آموزشی مورد بررسی و تحلیل تطبیقی قرار گرفته‌اند. با بررسی دقیقی که با مفهوم جهانی شدن در سند ۲۰۳۰ و مفهوم کامل‌تر آن در سند تحول بنیادین صورت گرفت، مشخص می‌شود که مفهوم جهانی شدن در سند ۲۰۳۰ با فرهنگ و هویت اسلامی-ایرانی ما هیچگونه تناسب ندارد و چالش‌های را برای همه‌ی فرهنگ‌ها خواهد داشت. اما مفهوم حیات طیبه که در سند تحول بنیادین، مفهومی جامع است و می‌تواند تمامی نیازهای بسیار از فرهنگ‌های جهانی و هویت‌های ملی را به طور کاملاً جواب دهد و با وجود چنین مفهومی در سند ملی و بومی تحول بنیادین آموزش و پرورش هرگونه نیاز از سایر سند را به دنبال خواهد داشت. بعد از توضیحات مفهوم عدالت آموزشی در دو سند توسعه‌ی پایدار ۲۰۳۰ و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش می‌توان نتیجه گرفت که این دو سند هیچگونه تناسب و هماهنگی بایکدیگر ندارند؛ بلکه به گونه‌ای بایکدیگر تضاد هستند. در سند توسعه پایدار ۲۰۳۰، مفهوم عدالت آموزشی مترادف با مساوات آموزشی به ویژه مساوات آموزش جنسی به کار رفته است در حالی در سند تحول بنیادین، مفهوم عدالت آموزشی به معنای حقیقی خود یعنی همان عدالت آموزشی به کار رفته است. پس از مطالب ارائه شده در حوزه‌ی عدالت آموزشی می‌توان نتیجه گرفت که با توجه به فرهنگ و هویت اسلامی-ایرانی و وجود سند تحول بنیادین، نیازی به سایر اسناد از جمله سند ۲۰۳۰ احساس نمی‌شود.

منابع

- سبحانی، محمدباقر و زیبایی نژاد، محمدرضا (۱۳۹۲). در آمدی بر نظام شخصیت زن در اسلام. تهران: دفتر مطالعات و تحقیقات زنان.
- حبیب صبوری خسروشاهی (۱۳۸۹). آموزش و پرورش در عرصه جهانی شدن؛ چالشها و راهبردهای مواجهه با آن. فصلنامه مطالعات راهبردی سیاست گذاری عمومی. ۱. ۱۹۶-۱۵۳.
- مطهری، مرتضی (۱۳۶۷). نظام حقوق زن در اسلام. قم: انتشارا صدرا.
- یداللهی، انور؛ زارعی، محمد حسین و یاوری، اسداله (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی رویکرد سند ۲۰۳۰ و سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش ایران به عدالت آموزشی جنسیتی. ۶۵. ۱۹۸-۱۷۱.
- Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development.
<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
, Last Seen: 2020, 2, 15.

بررسی مبانی روانشناسی وجدان در تعلیم و تربیت غربی

محمدباقر توکلی^۱

مقدمه

مهم‌ترین وظیفه نهادهای رسمی و غیررسمی تعلیم و تربیت^۲، اجتماعی کردن^۳ افراد جامعه است که بدین وسیله انتقال ارزش‌های فرهنگی یک جامعه تحقق پیدا میکند و بقا / استمرار و استعلاء حیات جمعی میسر می‌شود و تربیت اخلاقی^۴ نماد و جلوه اجتماعی شدن است. تربیت اخلاقی وقتی به ثمر می‌شیند که منجر به شکل‌گیری وجدان^۵ در افراد شود و ظهور وجدان تجلی تربیت اخلاقی در افراد است. به همین دلیل و دلایل دیگر، تربیت اخلاقی از ابعاد مهم تربیتی محسوب می‌شود و تمامی مکاتب تربیتی بر آن تاکید دارند.

بسته به مبانی مابعد طبیعی مکاتب تربیتی محتوی تربیت اخلاقی و وجدان متفاوت خواهد بود. در این میان، مبانی انسانشناسی مکاتب تعلیم و تربیت تعیین‌کننده نوع نگاه به تربیت اخلاقی و هم‌چنین مشخص

۱. مربی. عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید مدرس سنندج.

tavakoli210204@gmail.com

2. Education.

3. Socialization.

4. Ethical education.

5. Conscience.

کننده ماهیت و محتوای وجدان است.

بیان مساله

ارزش‌های اخلاقی که توسط نظام‌های تربیتی ترویج، تبلیغ، و تلقین می‌شود بسته به تعریف و تصور آن‌ها از ماهیت انسان متفاوت است. چشم‌انداز رشد اخلاقی در هر مکتبی، محدود به این مبانی می‌باشد. لذا برای فهم تربیت اخلاقی در هر مکتبی باید با انسانشناسی آن آشنا شده و سازگاری / ناسازگاری روش‌های تربیت اخلاقی و اهداف اخلاقی با مبانی مذکور مورد بررسی قرارگیرد. سوال مهمی که در این جا مطرح است این است آیا با هر مبانی می‌توان هر نوع ارزش اخلاقی را ترویج و بر مبنای آن وجدان را شکل داد؟ بدیهی است مبانی انسانشناسی تعیین‌کننده ارزش‌ها و اهداف تربیت اعم از اخلاقی و غیر اخلاقی است و مقایسه نظام‌های اخلاقی بر اساس این مبانی صورت می‌پذیرد.

مبانی انسانشناسی مورد تکیه در تربیت اخلاقی / نظام‌های تعلیم و تربیت را می‌توان به دودسته تقسیم کرد: مبانی انسانشناسی دینی که حاصل آموزه دینی برگرفته از وحی است. یعنی انسانی که دین معرفی می‌کند و دسته دوم مبانی انسانشناسی که غیر دینی است و برخاسته از منابع غیر از وحی می‌باشد.

انسانشناسی که مبنای تعلیم و تربیت غربی است به‌طور اغلب غیردینی است و برگرفته از علوم انسانی بویژه روانشناسی می‌باشد و تنصیف ماهیت و تبیین نحوه شکل‌گیری وجدان هم متکی بر پژوهش‌ها و رویکردهای روانشناختی است و روانشناسان هم بر مبنای پیش‌فرض‌های انسانشناسانه، نظریات خود را تبیین و ارائه می‌دهند و پژوهش‌های خود را سامان می‌دهند.

سوالی که مطرح است آیا با تکیه بر مبانی انسانشناسانه‌ی مکاتب روانشناسی در تبیین وجدان، امکان توجیه و رشد فضائل اخلاقی در تعلیم و تربیت غربی فراهم می‌شود؟

تعریف مفاهیم

ارزش‌های ابزاری / ابزاری و ارزش‌های مخدم / غایی: ارزش‌های اخلاقی را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: ارزش‌های خادم و ارزش‌های مخدم. ارزش‌هایی که زندگی را آسان و دلپذیر می‌سازد و امکان زیست سالم فراهم می‌کند. مانند راستگویی، ارزش‌های خادم‌اند. ارزش‌هایی که زندگی برای آن‌هاست مانند عدالت^۱ و آزادی ارزش‌های مخدم‌مند. (سروش، ۱۳۸۰).

تعلیم و تربیت غربی: در اینجا صبغه فرهنگی غرب مدنظر است نه غرب سیاسی، که ویژگی‌های زیر را شامل می‌شود: اصالت دادن به دنیا و دنیاگرایی^۲ تعبد گرایی و استدلال‌گرایی^۳، انسان‌مداری^۴. تعلیم و تربیت غربی تعلیم و تربیتی است دنیوی / سکولار و غیر دینی. ارزش‌های مورد نظر در این تعلیم و تربیت، مستقل از دین است و در خدمت اهداف دینی نمی‌باشد و برگرفته از تجارب یا شهود^۵ و یا از مستقالات / استدلال عقلی است (فناپی، ۱۳۸۸). هر چند ممکن است از دین اخذ شده باشد. آسان کردن زندگی دنیوی هدف غایی است و زندگی پس از دنیا رانانیده می‌گیرد. البتّه لزوم منکر زندگی اخروی نیست.

1. Justice.
2. Secularism.
3. Reasoning.
4. Humanism.
5. Intuition.

روش تحقیق

از روش کتابخانه ای / اسنادی استفاده گردید. با استفاده از منابع موجود و در دسترس مبانی و دیدگاه‌های مکاتب روانشناسی استخراج و دسته بندی شد و بر مبنای سوالات مطلب تنظیم و بررسی گردید

مبانی نظری موضوع

وجدان همان واکنش درون مابه کنش‌های اختیاری خود و دیگران می‌باشد. نوعی ندای درونی است که مازابه کاردرست / خوب تشویق می‌کند و از کار نادرست / بد بازمی‌دارد و بیا انجام اعمال نادرست ماررا سرزنش می‌کند. به تعبیری وجدان منجر به احساس گناه^۱ و شرم^۲ در فرد می‌شود. وهم‌چنین نسبت به افعال خوب و بد دیگران واکنش هیجانی نشان می‌دهد. اما فعل درست و نادرست چیست و خوب و بد کدامند بستگی به تصور ما از ماهیت انسان دارد.

ماهیت و تصویر ما از وجدان مبتنی بر انسان‌شناسی است و نوع برداشت از ماهیت و طبیعت انسان، تعریف و هستی‌شناسی وجدان شکل خاصی پیدا خواهد کرد. بطور کلی در مورد ماهیت انسان سه دیدگاه کلی وجود دارد. که مناسب با هر دیدگاه وجدان معنا و ماهیتی خاص دارا می‌باشد و برای تربیت آن راهکارهای ویژه پیشنهاد شده است که به اختصار هر دیدگاه طرح و بررسی می‌شود:

الف: سرشت انسان نیک و خوب است. تمایلات و انگیزه‌های فرد معطوف به خیر^۳ و دیگر خواهانه^۴ و در جهات تعالی فردی و

1. feel guilty.
2. Shame.
3. Good.
4. Otherness.

خودشکوفایی^۱ و در راستای تأمین حیات جمعی و در خدمت به دیگران است. که مبنای انسانشناسی رویکرد انسانگرایی در روانشناسی می‌باشد (شولتز^۲، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۸). در این دیدگاه وجدان مبتنی بر سرشت بشری است و بر مسئولیت و اراده در انسان تأکید و نسبت به ارزش‌های انسانی نوعی کشش دیده می‌شود. لذا برای اخلاق و وجدان پایه درونی قایل هستند منتها این وجدان دنیوی و در جهت دست‌یابی به خودشکوفایی است که در هر فرد می‌تواند به شکل و حتی محتوای مختلف بروز کند و جلوه‌گر شود. معمولاً این کشش درونی به ارزش‌های اخلاقی حاصل تکامل بشر و برخاسته از ویژگی‌های نوع بشری است. و بری از انگیزه‌های روحانی و دینی است.

ب: سرشت بشر، ذاتاً شر است. ماهیت انسان را انگیزه‌های نامعقول و تمایلات مخرب تشکیل می‌دهد و انسان را موجودی تنها، بیچاره، مودی، خشن و حقیر می‌پندارد. انگیزه‌های بشری مبتنی بر لذت‌گرایی فردی است و جهت‌گیری‌های اجتماعی بر مبنای لذت‌گرایی تفسیر می‌شود. مهمترین رویکرد روانشناسی مبتنی بر این نوع انسانشناسی، روانکاوی است که برای وجدان هیچگونه اصالت درونی قایل نیست و وجدان را امری تحمیلی ولی با کارکرد اجتماعی مفید می‌داند (وزولا^۳ ترجمه رویایی و پاکدامن، ۱۳۹۹). هم‌چنین ارزش‌ها بیرونی و نسبی می‌باشد و پیامدهم‌سانسازی است و در جهت حل عقده ادیب^۴ و عقده الکتر^۵

-
1. Self-actualization.
 2. Schultz.
 3. Vozzola.
 4. Oedipus complex.
 5. Electra Complex.

ج: سرشت بشر نه ذاتاً خوب است و نه شر و بد؛ بلکه خنثی است. مانند لوح نانوخته است که توسط دیگران نگاشته و تعریف می‌شود. لذا ارزش‌ها و وجدان پایه درونی ندارد و برخاسته از طبیعت بشری نیست؛ بلکه آموخته شده است. و می‌تواند بسته به جوامع محتوا و جهت‌گیری متفاوتی داشته باشد. مهمترین رویکرد روانشناسی مبتنی بر این نوع نگاه به انسان رویکرد رفتارگرایی بویژه رویکرد یادگیری اجتماعی می‌باشد (کریمی، ۱۳۹۶).

ویژگی‌های وجدان در رویکردهای روانشناسی

توجیه وجدان در رویکردهای روانشناسی که مبتنی بر پیش فرض / دیدگاه‌های انسان‌شناسی سه گانه چند نکته مشترک جود دارد:

الف: وجدان امری سکولار است یعنی جهت‌گیری آن دنیوی و برای زندگی این جهانی است با توضیح و تبیین‌های متفاوت. رویکردهای روانشناسی برای وجدان اساس دینی و جهت‌گیری اخروی قایل نیستند به همین دلیل تعلیم و تربیت مبتنی بر آن هم برای تربیت دینی و ترویج و تشویق ارزش‌های اخروی که همان ارزش‌های مبتنی بر دین است شأنی قایل نیست و حتی بعضی تربیت دینی و به تبع آن تربیت اخلاقی آن را غیر ممکن و نامعقول می‌دانند.

ب: بر اساس این رویکردها ترویج ارزش‌های دینی خلاف آزادی فرد است و در مسیر به سلطه کشاندن عقلانیت و و میل به انتخاب است. و به همین علت معتقدند نباید کودکان را بر اساس ارزش‌های دینی تربیت کرد یا گرایش به دین خاصی را در آن‌ها تقویت نمود زیرا فرصت انتخاب واقعی از آن‌ها گرفته می‌شود.

ت: ارزش‌های اخلاقی که پایه وجدان بحساب می‌آید امری ثابت محسوب نمی‌شود و بنابراین و یک‌کرد تکاملی^۱ یا فرگشت حسب ضرورت یعنی جهت ادامه حیات شخصی و بقاء نوع در ما شکل گرفته و می‌توان آینده‌ای را تصور کرد که ارزش‌های فعلی کارکرد خود را از دست داده و ارزش‌های دیگر جایگزین شود. لذا فی نفسه هیچ یک از ارزشها، ارزش نمی‌باشند و قائل به ارزش‌های اخلاقی غایی نیستند. هم‌چنین در اخلاق مبتنی بر روانشناسی، ارزش‌های ذاتاً دینی و هم‌چنین اخلاق دینی بی معنا است. بر همین اساس، در تعلیم و تربیت سکولار، اخلاق دینی نه تنها مدنظر نیست؛ بلکه سالبه به انتفاع موضوع خواهد بود و نباید در تربیت به‌عنوان هدف منظور شود و اصولاً تربیت دینی امری متنافی الاجزا بحساب می‌آید. حتی اگر برای انسان تمایل / انگیزه دیگر خواهی قایل شویم، دامنه این دیگر خواهی محدود به دنیا و تامین حیات فردی و نوعی خواهد شد (باقری، ۱۳۸۰). خلاصه آن‌که، بر اساس پیامدهای حاصل از اصل مابعد طبیعی تعلیم و تربیت غربی ارزش‌های دینی جایگاهی ندارند و در نتیجه تربیت دینی بی‌وجه خواهد بود و تربیت دینی با اصل انتخاب و آزادی فرد منافات دارد (ملکیان، ۱۳۹۸).

نقد و بررسی

ایراد مبنایی بر اخلاق در تعلیم و تربیت غربی ابتدای آن بر پیش فرض‌های روانشناسانه است. منبع یا منابع استنباط پیش فرض‌های انسان‌شناسانه روانشناسی که تعیین‌کننده تصور و تصدیق بود و نمود وجدان می‌باشد کدامند؟ عقل، تاریخ، رویدادهای شخصی و تجارب فردی، و جمعی

و... این احکام کلی و فراگیر انسانشناسانه تجربی اند یا غیرتجربی؟. آیا شواهد تجربی آن‌ها را تایید می‌کند یا نقض ورد می‌نماید؟

بدیهی است این احکام تجربی اند. در اینجا برای نشان دادن ضعف آن‌ها به منطق استخراج این احکام تاکید می‌شود. سوال این است که در مجموع هر منبعی غیردینی یا ترکیبی از شواهد برگرفته از منابع غیر دینی مانند تاریخ نمی‌تواند مجوز چنین استنباطی عام و فراگیر بدهد و مبنای مجوز استنباطی فراگیر نسب به ماهیت انسان باشد. زیرا شواهد تجربی تمامی پیش فرض‌های سه گانه که متناقض می‌باشند هم تایید می‌کند و هم رد. و فقط نگاهی یک سونگر می‌تواند شواهد متناقض را مبنای استنباط خود قرار دهد. به همین دلیل اگر شواهد را مبنای گزینش پیش فرض‌ها قرار بدهیم هر فردی می‌تواند دلخواه نه بر مبنای منطق هر کدام را برگزیند و از لحاظ برخورداری از پشتوانه تجربی هیچ کدام بر دیگری ارجحیت ندارند. تنها منبعی می‌تواند مبنای چنین پیش فرض‌هایی باشد که دینی و متکی بروحی باشد که بیانگر حقیقت ماهیت انسان هستند. بطورکلی مبنای انسانشناسی وجدان در روانشناسی مستدل و استوار نیست که بتوان بر مبنای آن تربیت را ساقتان داد و مبنای مستحکمی به اهمیت اخلاق و تربیت اخلاقی بنیاد نهاد.

نتیجه گیری

در آموزش‌های اخلاقی مبنی بر روانشناسی امکان پرورش فضایل اخلاقی مبتنی بر ارزش‌های غایی وجود ندارد. زیرا ارزش‌های مخدوم و غایی جایگاهی ندارند و تمامی ارزش‌ها خادمند. و به تبع آن تربیت اخلاقی هم در جهت آسان نمودن زندگی است و هیچکدام از ارزش‌ها بالذات هدف

نیستند.

اشکال فوق بر نظریه رشد اخلاقی کلبرگ^۱ هم صدق می‌کند که علی‌رغم طرح مرحله ششم رشد اخلاقی که بر اصول عام اخلاقی و ارزش‌های جهانشمول و فرا فرهنگ متکی است چون مبنای انسان‌شناسانه‌ی آن مبتنی بر پیش فرض‌های نامنقح ذکر شده می‌باشد. نمی‌توان قائل به اصول جهانی شد. طرح اصول جهانی در صورتی مفهوم و معنای حقیقی پیدامی‌کند و مصداق واقعی خواهد داشت که ارزش‌های غایی را پذیرفت و برای آن حیثیت وجودی قایل شد. هم‌چنان‌که اشاره شد، دستگاه هاضمه مکاتب بشری استعداد پذیرش و هضم ارزش‌های غایی را ندارند و نیاز به مکاتب و باورهایی است که دینی و متکی بر آخرت باشند

* ایده و چارچوب بحث از کتاب روانشناسی اجتماعی تالیف دکتر یوسف کریمی، برگرفته شده است.

منابع و مأخذ:

- آیزنگ، هانس یورگن (۱۳۷۷). خیال و واقعیت در روانشناسی. (ترجمه نقی براهنی و نسیان گاهان). انتشارات رشد. چاپ اول

- فروم، اریک (۱۳۹۹). زبان از یاد رفته. (ترجمه ابراهیم امانت). انتشارات مروارید. چاپ دوازدهم

- باس، دیوید (۱۳۹۶). روانشناسی تکاملی جلد اول (ترجمه آرش حسینیان). مشهد: نشر تلنگر

- باقری، خسرو (۱۳۸۰). چیستی تربیت دینی. نشر تربیت اسلامی. چاپ اول.

- دوریس، جان و استیج، استیون (۱۳۹۶). رویکردهای تجربی به روانشناسی اخلاق (ترجمه ابوالفضل توکلی شاندیز). تهران: ققنوس

- سروش، عبدالکریم (۱۳۸۰). اخلاق خدايان. انتشارات طرح نو. چاپ دوم

- شولتز، دوران، و شولتز، سیدنی آلن (۱۳۹۹). روانشناسی شخصیت. (ترجمه یحیی سید محمدی). تهران: نشر ویرایش

- فنایی، ابوالقاسم (۱۳۹۳). دین در ترازوی اخلاق: نسبت میان اخلاق دینی و اخلاق سکولار. تهران: صراط

- کدیور، پروین (۱۳۹۱). روانشناسی اخلاق. چاپ سوم. تهران انتشارات آگاه

- کریمی، یوسف (۱۳۹۶). روانشناسی اجتماعی. انتشارات ارسباران. چاپ بیست و چهارم

- ملکیان، مضطبی (۱۳۹۸). زمین از دریچه آسمان. انتشارات موسسه فرهنگی سروش مولانا. چاپ دوم

- نصیری، منصور (۱۳۸۴). جستارهایی در روانشناسی اخلاق. چاپ اول. قم: دفتر نشر معارف

- نقیب‌زاده، میر عبدالحسین (۱۳۹۹). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. انتشارات

بررسی مبانی روانشناسی وجدان در تعلیم و تربیت غربی / ۲۰۵

کتابخانه طهوری. چاپ سی و یکم.

— وركمن، لانس. رید، ویل (۱۳۹۶). روانشناسی تکاملی جلد دوم (ترجمه آرش

حسینیان). مشهد: نشر تلنگر

— وزولا، الیزابت سی (۱۳۹۸). تحول اخلاقی (ترجمه زهر رویایی و شهلا پاکدامن).

تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی

بررسی تطبیقی فطرت انسانی از منظر اندیشمندان اسلام و غرب

مریم السادات طباطبایی^۱ و زهرا اسحاقیان^۲

مقدمه

همه‌ی انسان‌ها بر اساس فطرت الهی متولد می‌شوند. رسول خدا (ص). می‌فرماید: «کل مولود یولد علی الفطرة الا ان ابواه یهودانه و یمجسانه» هر مولودی با فطرت خدایی به دنیا می‌آید و پرورش می‌یابد، مگر این‌که پدر و مادر او را به سوی یهودی‌گری و مسیحی‌گری بکشانند (علامه مجلسی، ۱۳۵۴). یعنی همه‌ی کودکان بر اساس فطرت الهی متولد می‌شوند و به‌عبارت‌دیگر، دارای تجهیزات دینی و اخلاقی هستند.

تربیت بدون آموزش، آگاهی بخشی و پرورش صحیح ممکن نیست و اگر ممکن باشد نمی‌توان آن را تربیت نامید. همان آموزشی که به معنای آموختن و یاددادن و پرورشی که به معنای پروراندن و آداب و اخلاق به کسی آموختن است (صافی، ۱۳۸۰).

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد تهران پست الکترونیکی
tabatabaei.alzahra@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد تهران پست الکترونیکی
tabatabaei.alzahra@yahoo.com

تعلیم و تربیت اهداف گوناگونی را دنبال می‌کنند. این اهداف را می‌توان به اهداف اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و دینی تقسیم بندی کرد که یکی از مهمترین آن‌ها جنبه دینی آن است. نیاز بشر به دین و جنبه دینی تعلیم و تربیت، مسئله‌ی ای است بشر که کم کم به آن رسیده و آن را درک کرده است و این حقیقت و نکته منحصر به عصر و دوره خاصی نیست؛ بلکه انسان در تمام عصرها این احتیاج را به سادگی احساس می‌کرده و در هر دوره‌ای چنین احساسی را داشته و دارد. ضرورت دین در عصر ما از لازم‌ترین ضروریات زندگی بشر است (حجتی، ۱۳۸۵). در بررسی پیشینه پژوهش می‌توان از پژوهش‌هایی تحت عنوان رودگر (۱۳۸۲). در پژوهش خود با عنوان "شریعت و فطرت" دریافته است که این دو پدیده الهی اند که همگرایی و توافق وجودی و ذاتی با هم داشته و به تعبیر آموزه‌های اسلامی فطرت، شریعت متصل و شریعت، فطرت منفصل است که در حقیقت «انسانیت» آدمی را تشکیل داده است. دین برای هدایت و تأمین سعادت انسان و شریعت با هدف شکوفاسازی فطرت آدمی ظهور یافته است و «صراط مستقیم» تکامل و تعالی وجودی انسان را تشکیل می‌دهند. به همین جهت، انسان باید فطرت‌شناسی و شریعت‌شناسی نماید و از سوی دیگر فطرتش را جلا یافته و پر فروغ نگه دارد و از حجابهای ظلمانی، نجاتش دهد تا قابلیت تامه هدایت‌های شریعت را یافته و به رستگاری و فلاح نایل گردد. انسان شریعت‌گرا و فطرت‌محور؛ انسان خداگرا، خداپرست و کمال‌طلبی است که در جهت فردسازی و جامعه‌سازی دینی تلاش می‌نماید و به سوی فتح قله‌های کمال و سعادت به پیش می‌رود؛ چه این‌که فطرت پایه و اساس همه‌ی حقایق، معارف و کمالات وجودی انسان است و شریعت نیز در خدمت

فطرت است. پس همه‌انسانها باید روزگار وصل به فطرت خویش را جستجو نمایند و از فصل و فراق با جوهره و انسانیت خویش رهایی یابند که هدف همه‌ی بعثت‌ها و امامت‌ها بازگشت دادن انسان به فطرت خویش و تکمیل ارزشهای ذاتی و فطری اوست.

تاکنون پژوهشی تحت عنوان بررسی تطبیقی فطرت در نزد اندیشمندان مسلمان و غرب صورت نگرفته است. پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این سؤالات می‌باشد:

- ۱- مفهوم فطرت از منظر اسلام چیست؟
- ۲- فطرت از منظر اندیشمندان مسلمان چیست؟
- ۳- فطرت از منظر اندیشمندان غربی چیست؟

مفهوم فطرت از نگاه فیلسوفان اسلامی

فطرت سنگ زیرین معارف الهی و گوهر مباحث انسان‌شناسی است، به گونه‌ای که اگر مفهوم فطرت را از مباحث انسان‌شناسی حذف کنیم، کل ساختمان این دانش فرو می‌ریزد و از این روست که استاد مطهری فطرت را "ام‌المعارف مسائل انسانی" دانسته است.

فطرت از نگاه فارابی

از نظر فارابی فطرت طبیعی در انسان‌ها به صورت بالقوه بوده و برای به فعلیت رساندن آن و نیز ایصال به کمال نهایی و یا دست کم نزدیک کردن آن به کمال نهایی در پرتو انجام مقتضیات خود، نیاز به ریاضت، تمرین و تقویت به وسیله اراده است (معرفت اخلاقی، ۱۳۹۰).

بنابراین، از نظر فارابی کمال وجودی انسان در وجود هیچ فردی از ابتدا به صورت بالفعل وجود ندارد و هیچ انسانی از ابتدای وجود خود مفلور بر

کمال نیست. زیرا فطرت، ترکیبی از امور متضاد بوده و در عین حال که به سوی کمال تمایل و گرایش دارد، اما به طرف ضد نیز متمایل است از این رو رسیدن انسان به کمال و در نهایت، سعادت از طریق فطرت، مقدور نبوده و نیازمند افعال اختیاری و ارادی اوست.

فطرت از نگاه ابن سینا

ابن سینا معتقد است که معنای فطرت این است که، انسان خود را چنان تصور کند که یک باره در دنیا به وجود آمده در حالی که بالغ و عاقل است، اما سخنی نشنیده و به مذهبی معتقد نشده، و با امتی معاشرت نداشته و با سیاستی آشنا نشده اما محسوسات را مشاهده کرده و از آنها خیالاتی اخذ کرده است. اکنون شخص از آن (خیالات). چیزی را به ذهن عرضه و در آن شک می‌کند. اگر شک در آن ممکن بود، فطرت به آن شهادت نمی‌دهد و اگر شک در آن ممکن نبود، پس آن چیزی است که فطرت آن را ایجاب می‌کند (خندان، ۱۳۸۲).

فطرت از نگاه شاه آبادی

آیت الله شاه آبادی (ره). در توضیح فطرت می‌نویسد: لوازم وجود مدرک را فطرت می‌گویند و لوازم وجود غیر مدرک را طبیعت خوانند و از این جهت نشود که فطرت آب، رطب است؛ بلکه گفته شود طبیعتش چنین است (شاه آبادی، ۱۳۸۰). بنابراین، فطرت از لوازم وجود انسان است و به همراه وجود او و ملازم وی خواهد بود و مانند سپیدی، سیاهی، کوتاهی و بلندی نیست که در فردی وجود داشته باشد و در دیگری نباشد؛ بلکه در هر فردی که مصداق انسان است وجود دارد (شاه آبادی، ۱۳۸۷).

فطرت از نگاه علامه طباطبایی (ره)

همچنین علامه طباطبایی فطرت را بدون ابتدا بر ماده و صورت و تمایز واقعی وجود و ماهیت؛ بلکه بر اساس مبانی خاص خود تبیین وجود نموده است. وی با دیدگاه رایج در باب فطرت که آن را مبتنی بر صورت نوعیه تفسیر می‌کند و آن را در جماد طبیعت، و در حیوان غریزه، و در انسان فطرت می‌نامد، مخالف است. او فطرت را بر اساس مبانی فلسفی خویش می‌پذیرد و آن را تحلیل معناشناسی و وجودشناسی فلسفی می‌کند (اکبریان، ۱۳۹۲).

فطرت از نگاه امام خمینی (ره)

بدان که مقصود از فطرت الله، که خدای تعالی مردم را بر آن مفسور فرموده، حالت و هیئتی است که خلق را بر آن قرار داده، که از لوازم وجود آن‌ها و از چیزهایی است که در اصل خلقت خمیره‌ی آن‌ها بر آن مخمّر شده است (امام خمینی، ۱۳۸۳).

آنچه از تعریف امام به دست می‌آید این است که با آنکه امام به طور اشاره در ابتدا فطرت را نوعی هیأت و حالتی دانسته‌اند که خداوند خلق را بر آن قرار داده است، اما ایشان در توضیح امر فطرت در جای جای مطالب خویش از فطرت به عنوان نوعی گرایش و تمایلات در وجود انسان یاد می‌کنند و امام بر این اساس از جمله اندیشورانی هستند که به فطرت از این دیدگاه می‌نگرند.

فطرت از نگاه شهید مطهری

می‌توان گفت که فطرت در آثار استاد مطهری به دو معنای خاص و عام به

کار رفته است. فطرت به معنای خاص که در قرآن کریم به کار رفته است، همان فطرت توحیدی و الهی انسان (فطرت دینی). است که عبارت است از توانایی ذاتی و سرشتی شناخت و گرایش به الله در انسان؛ اما فطرت به معنای عام که استاد مطهری با تحلیلی فلسفی به آن رسیده، عبارت است از مجموعه ویژگی‌های سرشتی نوع انسان که بالقوه در او وجود دارد. این استعدادها و توانایی‌های سرشتی که فصل ممیز انسان از دیگر موجودات اند، استعدادهایی چون حقیقت جویی و خلاقیت را در بر می‌گیرند.

فطرت از نگاه فیلسوفان و روان‌شناسان غربی

فطرت از نگاه افلاطون

نظریه "فطرت" افلاطونی را می‌توان بدین صورت بیان داشت: ظرفیت و قابلیت ذاتی نفس نسبت به انطوا و وجود آگاهی‌های متعین، غیراکتسابی (از طریق حواس). و به صورت پنهان و بالقوه که منشأ غیر این جهانی و مثلی دارند و شرط اساسی و بنیاد آگاهی راستین و حقیقی انسانند. در یک جمع‌بندی، می‌توان گفت: از نظر افلاطون - بر حسب محاورت منون و فایدون - انسان با سرمایه و توشه‌ای معرفتی به این جهان گام می‌نهد (افلاطون، ۱۳۹۰).

فطرت از نگاه روسو

نظر روسو در این باره بر این مبتنی است که هر چه ساخته و پرورده طبیعت است خوب و در جهت خیر و صلاح است و قانون طبیعت برترین قانونهاست. اما جامعه بشری و هر چه به دست آدمی ساخته و ایجاد می‌شود غرض آلود و تصنعی است. انسان بر پایه فطرتی پاک آفریده

شده است و چون انسان فطرتاً خوب آفریده شده، باید در محیطی طبیعی و دور از هر گونه تصنع و فساد پرورش یابد (گوتک، ۱۳۹۱).

فطرت از نگاه زیگموند فروید

زیگموند فروید (۱۸۵۶-۱۹۳۹). روان شناس اتریشی، بر ضمیر ناخودآگاه انسان تأکید می‌کند و انسان را دارای غرایز و سائق‌هایی می‌داند. اگر در ساختار سه وجهی شخصیت انسان از نظر فروید، وجه "من برتر" یا "فرا خود" را که به نظر فروید در برابر نهاد قرار می‌گیرد معادل وجدان اخلاقی بگیریم و محتوای آن را آرمان‌های انسانی و اخلاقی و علاقه به فضیلت در انسان فرض کنیم، می‌توانیم فروید را قائل به نوعی امر ذاتی و فطری بدانیم (محسن پور، ۱۳۶۸).

فطرت از نگاه اریک فروم

اریک فروم (۱۹۰۰-۱۹۸۰). روان شناس آلمانی، به بسیاری از فطریات انسان پی برده است. به نظر او، انسان با خودآگاهی خرد و تخیل خود، زندگی خود را از حیوانات متمایز ساخته است. انسان نیازهایی به مراتب عالی‌تر و بالاتر از نیازهای حیوانی دارد. او در پی کمال است و به یک نظام مشترک جهت‌گیری و یک مرجع اعتقاد و ایمان نیاز دارد (فروم، ۱۳۵۹).

نتیجه‌گیری

واژه‌ی " فطر " و مشتقات آن در سوره‌های مختلفی از قرآن به کار رفته است. یکی از مهم‌ترین مباحثی که در قرآن کریم و در روایات ائمان معصوم (ع). بر آن تأکید شده، مسأله فطرت است که از جمله، فطرت انسان و فطری بودن دین و اعتراف رسمی انسان به ربوبیت الهی از جمله

مسائلی است که آیات و روایات به آن اشاره دارند. از جمله در سوره روم آیه ۳۰ و در سوره اعراف آیات ۱۷۲-۱۷۳، که هر دو به معنای ابداع و آفرینش است.

گرچه انسان فطرتاً خداجوست ولی گاهی به خاطر موانعی این فطرت شکوفا نمی شود بعضی این موانع عبارتند از:

استاد مطهری می نویسد: "اینها با هر گونه احساس تعالی اعم از مذهبی یا اخلاقی یا علمی یا هنری، منافات دارد، آدم شهوت پرست حتی احساس عزت و شرافت و سیادت و شهامت و شجاعت را از دستمی دهد و اسیر شهوت می شود و جاذبه های معنوی او را نمی کشد همان طور که خداوند می فرماید: «وَاللّٰهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْفٰسِقِيْنَ خداوند گروه فاسقین را هدایت نمی کند.»

- محیط نامناسب، در جامعه ای که عقیده رسمی آن، ماتریالیسم است، شنیدن ندای فطرت و پاسخ درست به آن، مانند حرکت بر خلاف جهت رودخانه است و ممکن است باعث از دست دادن موقعیت های اجتماعی شود.

- بیان نادرست مفاهیم دین، به صورت ایجاد تصور نامعقول و غیر علمی از خدا و صفات او یا ایجاد تعارض میان دین و سایر فطریات و تمایلات طبیعی بشر نیز از عوامل سرکوبی فطرت مذهبی است.

تفاوت غریزه و فطرت در چیست؟

غریزه از نظر معنایی به مفهوم فطرت نزدیک است و حتی گاهی به جای فطرت به کار می رود. اما سه تفاوت مهم بر اساس گفته های استاد مطهری میان غریزه و فطرت وجود دارد.

— فطرت درباره‌ی انسان به کار می‌رود، در صورتی که گزینه اختصاصاً درباره‌ی حیوان به کار می‌رود.

— فطرت از گزینه آگاهانه‌تر است؛ یعنی انسان آنچه را می‌داند به سبب قدرت او بر دانستن است. انسان از فطریات برخوردار است و می‌داند که چنین فطریاتی دارد.

— فطریات مربوط به مسائل انسانی است، ولی گزینه محدود به مسائل مادی زندگی حیوانات است (مطهری، ۱۳۷۳).

نتیجه و تفسیر یافته‌های سؤال دوم

در این قسمت ابتدا مفهوم فطرت از نگاه فیلسوفان اسلامی بررسی و تفسیر می‌شود و سپس به مفهوم فطرت از نگاه فیلسوفان غرب مورد بحث واقع می‌شود.

مفهوم فطرت از نگاه فیلسوفان اسلامی

در یک نگاه کلی می‌توان گفت که فیلسوفان اسلامی به مسئله‌ی فطرت تقریباً نگاه مشترک دارند. آن‌ها معتقدند که انسان‌ها فطرتی مشترک دارند که بالقوه در همه‌ی انسان‌ها وجود دارد. انسان با فطرت پاک متولد می‌شود و همین فطرت است که فصل ممیز انسان از دیگر مخلوقات است. از نشانه‌های فطری بودن معرفت خدا، ایمان و اقرار به خدا در هنگام شهادت و سختی‌ها است و در مسیر توحید و معرفت فطری، ولایت تنها از آن خداست و ولایت امامان معصوم علیهم السلام نیز به انتصاب الاهی است. پس شیعه بر پیمان فطری توحید وفادار مانده است. ولایت بر همه‌ی موجودات به دلیل بهره‌مندی آن‌ها از نور عقل، عرضه شده

است. دانشمندان شیعه از شیخ صدوق در قرن چهارم تا اندیشمندان معاصر درباره‌ی فطری بودن معرفت خدا، معنای فطرت و آفرینش بر توحید، اقوال و نظریاتی بیان کرده‌اند.

ابن سینا معتقد است فطرت در انسان وجود دارد حال اگر انسان در مسئله‌ی ای شک کرد، اگر شک در آن امر ممکن بود، فطرت به آن شهادت نمی دهد و اگر شک در آن ممکن نبود، پس آن چیزی است که فطرت آن را ایجاب می کند. دقت در سخنان ابن سینا نشان می دهد که از نظر او عقل نظری و عقل عملی دو قوه‌ی مستقل هستند و هیچ یک را نمی توان حقیقت و ماهیت نفس ناطقه دانست؛ بلکه از قوای خاص انسان می باشند و البته اخص خواص. اما در عین حال انسان ویژگی های خاص دیگری نیز دارد که ابن سینا از آنها یاد کرده و مراد ما از فطرت و فطریات نیز همین ویژگی ها می باشند. از سوی دیگر اصطلاح فطرت و فطری در آثار ابن سینا، اگرچه اخص از فطرت و فطریات به معنای مذکور است اما، نسبت به ادراکات فطری اعم است. در عین حال فراتر از اصطلاح و نام گذاری، اساس دیدگاه ابن سینا در باب ادراکات فطری با آنچه این پژوهش با الهام از اندیشه های شهید مطهری قدس سره در صدد تبیین آن است منطبق می باشد، زیرا ابن سینا قائل به تصدیقات فطری - و نه تصورات فطری - است و مصداق آن را قضایای بدیهی یا اولیات می داند. البته تذکر این نکته ضروری است که آنچه در این جستار بیان شد عبارت بود از تقریر تفاوت و تمایز فطرت و عقل از نظر ابن سینا. اما از آن جاکه استعمال واژه‌ی عقل می تواند با سعه و ضیق فراوانی همراه باشد، چه بسا فیلسوف دیگری دایره‌ی عقل را چنان وسیع بگیرد و تعریفی از آن ارائه دهد که شامل فطرت نیز باشد. اما آنچه در این مقدمه گذشت، نمونه و شاهد مهمی بود از عموم

متون فلسفی در سنت اسلامی و به نظر می‌رسد تعجب استاد مطهری قدس سره بجا باشد که چرا قدمای مابین قدر به بحث فطرت کم توجه بوده‌اند.

مفهوم فطرت از نگاه فیلسوفان غربی چیست؟

افلاطون در مورد برخورداری انسان از فطرت چنین برداشتی دارد که انسان وقتی به دنیا می‌آید، همه‌ی چیز را می‌داند، چیزی که نداند، وجود ندارد. روح انسان قبل از بدن در دنیای دیگری وجود داشته است. آن دنیا به قول او دنیای مثل است و روح انسان در دنیای مثل – که به عقیده او حقایق موجودات این عالم است – مثل را درک کرده و به حقایق اشیاء رسیده است. بعد که به بدن تعلق می‌گیرد یک نوع حجاب میان او و معلومات او واقع می‌شود که یک چیزهایی می‌داند، ولی موقتاً فراموش کرده است. وی معتقد است که انسان قبل از تولد، به همه‌ی امور، علم پیدا کرده است، زیرا روح قبل از تعلق به بدن در عالم دیگر (عالم مثل). که حقیقت او در آنجا قرار دارد، علم پیدا کرده است و عالم ماده و جسم بین او معلوماتش حجاب است بنابراین، با تعلیم و تعلم، آنچه که می‌دانسته، به یادش می‌آید.

بنابراین، براساس نظرات دانشمندان مسلمان و غیر مسلمان و یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت: در انسان مجموعه‌ای از امور فطری وجود دارد که شهید مطهری از آن‌ها به خواسته‌های روحی تعبیر کرده است در مقابل، خواسته‌های جسمی است که از ویژگیهای غریزه و مشترک بین تمامی جانداران می‌باشد سپس خواسته‌های روحی را به پنج نوع تقسیم کرده است. حقیقت جویی، خیر اخلاقی، زیبا پسندی، خلاقیت و ابداع،

عشق و پرستش می‌باشند.

نتایج پژوهش حاضر در باب مفهوم فطرت از نگاه فیلسوفان اسلامی و غربی بانتهای پژوهش‌های بیابانی اسکویی (۱۳۸۶). مرتضایی (۱۳۹۲). بیابانی اسکویی (۱۳۸۸). موسوی فراز (۱۳۸۱). معین (۱۳۸۳). وجدانی و همکاران (۱۳۹۱). کریمی (۱۳۸۱). الیاسی (۱۳۸۹). همسویی دارد.

منابع

- اکبری نژاد، م. و یعقوبی، م. (۱۳۸۹). نقد انواع نگرش‌ها به رابطه دین و نیازهای انسان بر اساس قرآن کریم. دوره ۳، شماره ۶، صص ۲۷-۴۸
- آلیس جیمز. کریس جنکس و آلن پروت. (۱۳۸۵). جامعه شناسی دوران کودکی. ترجمه: علیرضا کرمانی و علیرضا ابراهیم آبادی. تهران: نشر ثالث.
- ادواردز، پ. (۱۳۷۱). براهین اثبات وجود خدا در فلسفه غرب، ترجمه علیرضا جمالی نسب، محمد محمدرضایی. قم: انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی.
- برنارد شاو، ج. (۱۳۵۱). اسلام دین آینده جهان. ترجمه سیدهادی خسروشاهی. قم: نسل جوان، ص ۱۳
- بهرنگی، م. ر. (۱۳۷۷). الگوهای تدریس. تهران: انتشارات تابان
- بیابانی اسکوبی، م. (۱۳۸۸). انسان در عالم ذر: آراء و اقوال دانشمندان قرن ۴ تا قرن ۸. مجله: سفینه. ش ۲۲. صص ۷۴ - ۹۲
- طباطبایی، م. ح. (۱۴۱۷). المیزانی تفسیر القرآن، قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه قم
- طباطبایی، م. ح. (۱۲۸۱ - ۱۳۶۰). آموزش عقاید و دستوره‌های دینی، ج ۲، بخش ۴، ص ۱۶
- طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۴۳). ترجمه محمدباقر موسوی همدانی. تفسیر المیزان. جلد ۱۲. قم: دفتر انتشارات اسلامی
- مجلسی، محمدباقر. (۱۳۵۴). بحارالانوار. ج ۹۱. ص ۱۴۸ بیروت: موسسه الوفاء.
- مطهری، م. (۱۳۷۳). تعلیم و تربیت در اسلام. قم: صدرا، ص ۲۴.
- مطهری، م. (۱۳۹۱). مجموعه آثار، ج ۳، ص ۴۵۵، تهران: انتشارات صدرا.
- ویلیام، ج. (۱۳۷۲). دین و روان. ترجمه مهدی قانعی. تهران: انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.

تبیین ریشه‌های پوزیتیویسم و نقد آن از منظر نظریه‌ی انتقادی مکتب فرانکفورت

پوریا آئینی^۱

مقدمه

در نیمه‌ی دوم قرن نوزدهم، مکتب فلسفی پوزیتیویسم^۲ (اثبات‌گرایی). به عنوان یکی از جلوه‌های فلسفی اندیشه‌ی عقلانیت‌مداری مدرنیستی در غرب ظهور کرد و تا اواخر نیمه‌ی اول قرن بیستم گسترش و نفوذ بسیار زیادی پیدا کرد. این مکتب بنا بر اصل تحقیق‌پذیری خود، «روش علمی» را مورد تأکید و حمایت قرار می‌دهد. منظور از اصل تحقیق‌پذیری آن است که ملاک صحت و سقم هر گزاره‌ای، قابل تحقیق بودن آن است و گزاره‌هایی که نتوان آن‌ها را به لحاظ تجربی مورد تحقیق قرار داد، فاقد معنا هستند (لاکوست، ۱۳۷۶). این دیدگاه تجربه‌گرایانه‌ی پوزیتیویستی، با سرعت به قلمرو تعلیم و تربیت نیز سرایت پیدا کرد؛ به گونه‌ای که هدف اغلب فعالان و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت به آن معطوف شد که آموزش و پرورش ایده‌آل نیز باید بر اساس روش‌های علمی - تجربی شکل بگیرد. اوج این گرایش را در رویکرد رفتارگرایی و نماینده‌ی اصلی آن، یعنی

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه بوعلی سینا همدان

2. Positivism.

اسکینر^۱ می‌توان مشاهده کرد (اوزمن و کراور، ۱۳۷۹: ۳۳۳-۳۳۵). تأثیرات چنین اندیشه‌ای در تعلیم و تربیت مدرن به وضوح قابل ردگیری است؛ همانگونه که آیزنر ادعا می‌کند معنای تعلیم و تربیت امروزی در عمل تا حدی بسیار زیادی و امدار دیدگاه‌ها و نظریه‌های مکتب رفتارگرایی^۲ و البته خاستگاه فلسفی آن، یعنی پوزیتیویسم است (آیزنر، ۱۹۹۴: ۱۱۱-۱۱۳).

با تعمق در ریشه، ماهیت و اثرات مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، می‌توان در خصوص برونداها‌های عینی و انضمامی مترتب بر آن‌ها به تأمل نشست (گوتک، ۱۳۹۹: ۱۲). در خصوص تعلیم و تربیت مبتنی بر پوزیتیویسم و رفتارگرایی، برخی منتقدین بر این عقیده‌اند که ماحصل کار، پرورش انسان‌هایی خواهد بود که به صورت کلیشه‌ای و جای‌گرفته در طبقات معین و از پیش تعیین شده پرورش یافته‌اند. در حقیقت در این نوع نگاه، بین تولیدات کارخانه و پرورش یافته‌های نظام آموزش و پرورش تفاوت اساسی وجود ندارد؛ بلکه از بسیاری جهات شبیه یکدیگرند. هر دو نتیجه‌ی بیرون آمدن از یک «خط تولید» هستند. در تولید هر دو نوع محصول، قالب‌ها و کلیشه‌ها به خوبی رعایت شده است (بیر، ۲۰۰۱: ۲۳-۳۵). پژوهش حاضر بر آن است تا ضمن مروری بر ریشه‌های فکری و تاریخی «پوزیتیویسم»، موضع‌اندیشمندان نظریه‌ی انتقادی مکتب فرانکفورت^۳ نسبت به آن را مورد مطالعه قرار دهد.

1. Skinner.
2. Behaviorism.
3. Frankfurt School.

روش

پژوهش به‌طورکلی، به دو نوع کمی و کیفی تقسیم می‌شود. در پژوهش‌های کمی، متغیرهای تحقیق و روابط آن‌ها در نمونه‌ها و جامعه‌ها با استفاده از ارقام و آمار مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. اما در پژوهش‌های کیفی، محقق با معانی، مفاهیم، خصوصیات و توصیف پدیده‌ها سروکار دارد. هدف پژوهش‌های کیفی درک پدیده‌های اجتماعی است و هدف از پژوهش‌های کمی تعیین روابط علی - معلولی است. به‌طورکلی، روش‌های کیفی قابل انعطاف‌تر و در پی توصیف‌های تفسیری از پدیده‌ها هستند. از ویژگی تحقیق توصیفی - تحلیلی این است که محقق دخالتی در موقعیت، وضعیت و نقش متغیرها ندارد و آن‌ها را کنترل نمی‌کند و آنچه که وجود دارد را توصیف می‌کند. مهم‌ترین مبنا و معیار در تجزیه و تحلیل کیفی مشخصاً عقل، منطق، تفکر و استدلال است. در این نوع پژوهش‌ها محقق با استفاده از عقل و تفکر و استدلال‌های مشخص، اسناد و مدارک و اطلاعات را مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد تا به حقیقت و واقعیت دست یابد (حافظ نیا، ۱۳۹۶). بنابر مطلب فوق می‌توانیم بیان کنیم که پژوهش حاضر از نوع کیفی و به شیوه توصیفی - تحلیلی است.

یافته‌ها

پوزیتیویسم یکی از مهمترین و مشهورترین جریان‌های فکری منشعب از عصر روشنگری^۱ اروپا، و یکی از وارثان تفکر دکارتی-کانتی است (ناصری صدر، ۱۳۹۵). مسیری که با دکارت^۲ در تاریخ‌اندیشه‌ی غرب

1. Age of Enlightenment.
2. René Descartes.

گشوده شد و بعد از آن با ظهور کانت^۱ نقطه عطف دیگری را از سر گذرانید، به نحله‌ها و مکاتب گوناگونی منشعب شد که یکی از این مکاتب، «پوزیتیویسم» یا اثبات‌گرایی است (کوفمان، ۱۳۸۵). در باب غلبه کمیت بر کیفیت در اندیشه‌ی مدرن همین گفته دکارت بس که: «تفکر چیزی جز محاسبه نیست» (دکارت، ۱۳۷۶: ۹).

بنیانگذار پوزیتیویسم کلاسیک، آگوست کنت^۲، یکی از چهار فیلسوف بزرگ فرانسوی است (سهاکیان، ۱۳۹۸: ۳۴۶). پوزیتیویسم کنت در یک مورد مهم با پدیدارگرایی هیوم^۳ توافق داشت: هر دو فیلسوف می‌گویند که علل یا جواهر مابعدالطبیعی واقعی نیستند و تنها حقایق مربوط به پدیدارهای حسی وجود دارند. هر معرفتی نسبی است، هیچ چیز به جز اصل نسبی بودن حقیقت، مطلق نیست. از نظر کنت، «حقایق عام» یا آنچه ما «قوانین» می‌نامیم که نشان دهنده‌ی نظم و قاعده‌مندی رویدادهاست تنها تبیین علمی معتبر برای رویدادهاست و تنها صورت معرفت است که از آن می‌توانیم منافع علمی را اخذ کنیم (همان: ۳۴۸). پوزیتیویسم کنتی، جریان اول این مکتب و به لحاظ تاریخی، تحت تأثیر سخنان فرانسیس بیکن^۴ است (فولکیه، ۱۳۶۶: ۱۵۰). کنت بر اصالت تجربه تصریح کرده و هستی را منحصر در ماده می‌داند. از این رو همه‌ی مفاهیم مربوط به متافیزیک را یک‌سره موهوم می‌شمارد؛ چرا که این مفاهیم با تجربه قابل اثبات نیستند (فولکیه، ۱۳۶۶: ۱۵۰). بر اساس این دیدگاه، نظام کلی مفاهیم انسانی، به مرتبه توصیف صرف تنزل می‌یابد. در عین حال، کنت فلسفه خود را در سازمان ذهن نیز جاری دانسته و برای پیشرفت ذهن

1. Immanuel Kant.
2. Auguste Comte.
3. David Hume.
4. Francis Bacon.

انسان، سه مرحله ترسیم کرده است؛ مرحله‌ی الهی، مرحله‌ی مابعدالطبیعی (فلسفی)، و مرحله پوزیتیویا تحصّلی (فولکیه: ۹۵). این اندیشه در دوره‌های بعد از کنت و در دوره حاضر به شدت در قلمرو علوم تجربی نقش آفرینی کرده و اساس دیدگاه‌های فلسفه علم رایج را شکل داده است. به بیان دیگر طبق دیدگاه تحصّلی، علم تنها محدود به علوم حسی و تجربی بوده و آنچه مایه‌ی رشد و توسعه علم است، استقراء می‌باشد که در آن حس و مشاهده محسوسات مادی، محور و اصل است. به تبع این مطلب، تبدیل یافته‌های علمی به قانون علمی نیز تنها فرایندی تجربی است (فولکیه، ۱۳۶۶: ۹۵).

نظریه‌ی انتقادی مکتب فرانکفورت، بیشتر در ردّ نظریه‌ی اثبات‌گرایی شکل گرفت؛ یعنی اولاً این گزاره‌ی پوزیتیویستی که واقعیت امری کاملاً عینی است و به وسیله قوانین طبیعی اداره می‌شود، و در ثانی این رویکرد که اثبات‌گرایان علوم انسانی را همچون علوم طبیعی دانسته و نیز یکسان می‌نگرند و معتقدند: می‌توان آن را به همان روش علوم طبیعی مطالعه و بررسی کرد (ایمان، ۱۳۸۸: ۵۱). انتقاد از پوزیتیویسم و علوم انسانی ناشی از آن، از زمان ماکس هورکهایمر^۱ و با نطق افتتاحیه او آغاز و تا آخرین نسل از نظریه پردازان این مکتب همچنان ادامه دارد. یعنی نقد همان معرفتی که از زمان دکارت، با تلاش برای رسیدن به روشی یگانه در علوم آغاز و به شکلی تازه در آثار بیکن با پرسش از تفاوت انسان با غیر انسان ادامه‌یافت (آرون، ۱۳۸۶: ۱۲۷). رویکرد اثباتی در علم و پژوهش انسانی که کنت و اسلافش به آن معتقد بودند، از آن رو مورد نقداندیشمندان نظریه انتقادی است که آن‌ها شکل‌گیری این معرفت را در

خدمت شکل‌گیری عقلانیت ابزاری در عرصه‌های مختلف زندگی می‌دانند. مطابق نظر فرانکفورتی‌ها، عقل روشنگری و تقابل سوژه و ابژه‌ای که دکارت آغازگر آن بود، علاوه بر تبدیل طبیعت به عینیت محض، نتایج دیگری هم در بر داشت؛ جامعه‌ای که قرار بود انسان را از اسارت نیروها و قوانین طبیعت نجات دهد، خود به طبیعتی ثانوی تبدیل شد که مستقل از هرگونه کنترل فردی یا جمعی، به قیمت قربانی شدن انسان‌ها تکامل یافت (فرهادپور، ۱۳۷۵: ۱۶۴-۱۶۵). مهم‌ترین کتاب فرانکفورتی‌ها، کتاب «دیالکتیک روشنگری»^۱ است که مشترکاً به قلم هورکهایمر و تئودور آدورنو^۲ نوشته شده است. هورکهایمر و آدورنو کتاب خود را با این سؤال آغاز می‌کنند که: «چرا نوع بشر به عوض پا نهادن به وضعیتی حقیقتاً انسانی، بیشتر و بیشتر در نوع جدیدی از توحش غرق می‌شود» (آدورنو و هورکهایمر، ۱۳۹۸: ۱۷). آن‌ها بر این نکته تصریح دارند که سیطره کمیّت بر واقعیت، همان ریاضی‌گونه کردن پدیده‌های طبیعی می‌باشد، که شاخصه تفکر مدرن است. این رویکرد از سوی پوزیتیویست‌ها به حیطة زندگی روزمره و درکل، تمامی شئون حیات بشری نیز تسری داده شد (همان: ۶۹).

نتیجه‌گیری

در فضایی که رویکرد اثبات‌گرایی سیطره دارد، نظام جامعه‌قوای خود را در قالب آمیزه‌ای از تکنیک‌ها و نمونه‌گیری‌های آماری، هم برای ایجاد و هم ارضای نیازهای انسان استاندارد شده تنظیم می‌کند. فرد به عنوان

1. Dialektik der Aufklärung.

2. Theodor Adorno.

مصرف‌کننده و شهروند تا حد واحد استاندارد شده‌ای که نیازها و امال و آرزوهایش را می‌توان اندازه گرفت و به طور کمی بیان کرد، تنزل می‌یابد (گوتک، ۱۳۹۹: ۱۶۴). موفقیت، صرفاً به صورت کمی سنجیده می‌شود. فرایند استاندارد کردن، انسان‌ها را تا سطح شیء یا زائده‌ی مکانیسم جامعه‌ی بنگاهی پایین می‌آورد (همان). نتیجه این‌که برای علاج کردن این مسائل و مشکلات جامعه انسانی، نیاز است تا مبانی فلسفی وضعیت موجود به چالش و نقد کشیده شوند. همانطور که گفته شد، پوزیتیویسم نفوذ فراوانی در شئون مختلف حیات بشر در عصر مدرن، از جمله تعلیم و تربیت داشته است. پس با نقد آن، و رواج یافتن گفتمان انتقادی نسبت به مبانی فلسفی وضع موجود، می‌توان امید داشت راهی به سوی حل معضلات، و درانداختن طرحی نو یافت. در این میان، توجه به نقدهایی که از جانب خوداندیشمندان غربی، از جمله اصحاب نظریه انتقادی مطرح می‌شود بسیار می‌تواند راهگشا باشد که در این پژوهش سعی شد مختصری از آن، مورد بررسی و مطالعه قرار گیرد.

منابع

- آدورنو، تئودور و هورکهایمر، ماکس (۱۳۹۸). دیالکتیک روشننگری، ترجمه مراد فرهادپور و امید مهرگان. تهران: هرمس.
- آرون، ریمون (۱۳۸۶). مراحل اساسی سیراندیشه در جامعه شناسی، ترجمه باقر پرهام. تهران: علمی فرهنگی.
- اوزمن، هوارد و کراور، سمونل. ام. (۱۳۷۹). مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، ترجمه غلامرضا متقی فر؛ هادی حسین خانی؛ عبدالرضا ضرابی؛ محمد صادق موسوی نسب و هادی رزاقی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- ایمان، محمد تقی (۱۳۸۸). مبانی پارادایمی روش های تحقیقی کمی و کیفی در علوم انسانی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- برلین، آیزیا (۱۳۸۵). مجوس شمال، ترجمه رضا رضایی. تهران: ماهی.
- پترسون، مایکل؛ هاسکر، ویلیام؛ رایشناخ، بروس و بازیجر، دیوید. (۱۳۸۹). عقل و اعتقاد دینی، ترجمه احمد نراقی و ابراهیم سلطانی. تهران: طرح نو.
- حافظ نیا، محمدرضا. (۱۳۹۶). مقدمه ای بر روش تحقیق در علوم انسانی، تهران: سمت.
- خالقی، احمد (۱۳۸۲). قدرت، زبان، زندگی روزمره. تهران: گام نو.
- ساهاکیان، ویلیام (۱۳۹۸). تاریخ فلسفه از آغاز تا امروز، ترجمه حمیدرضا بسحاق. تهران: چشمه.
- سلیمی، حسین و اسمعیلی اردکانی، علی (۱۳۹۴). منطق درونی نظره انتقادی مکتب فرانکفورت و معرفت شناسی رهایی بخش. پژوهشنامه علوم سیاسی، سال دهم، شماره چهارم، پاییز ۱۳۹۴، صص ۱۱-۱۴.
- شمشیری، بابک (۱۳۸۶). تبیین ارتباط منطقی شیوه های ارزشیابی با مبانی فلسفه ی تربیتی حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران: نقش ارزشیابی در تحقق اهداف. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره بیست و ششم، شماره سوم، پاییز ۱۳۸۶ (پیاپی ۵۲).
- دکارت، رنه (۱۳۷۶). فلسفه دکارت، ترجمه منوچهر صانعی دره بیدی، تهران: انتشارات الهدی.
- ریتزر، جورج (۱۳۸۰). نظریه جامعه شناسی در دوران معاصر، ترجمه محسن ثلاثی.

تهران: علمی.

- فرهادپور، مراد (۱۳۷۵). درباره مضامین و ساختار دیالکتیک روشنگری. ارغنون، شماره ۱۱-۱۲.

- فولکیه، پل (۱۳۶۶). فلسفه عمومی، ترجمه یحیی مهدوی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

- کاپلستون، فردریک چارلز. (۱۳۹۳). تاریخ فلسفه: از من دوپیران تا سارتر (جلد ۹)، ترجمه سید محمود یوسف ثانی و عبدالحسین آذرنگ. تهران: علمی و فرهنگی.

- کالینیکوس، آکسی (۱۳۸۵). درآمدی تاریخی بر نظریه اجتماعی، ترجمه اکبر معصوم بیگی. تهران: آگه.

- کرایب، یان (۱۳۸۷). نظریه اجتماعی مدرن (از پارسونز تا هابرماس).، ترجمه عباس مخبر. تهران: آگه.

- کوفمان، والتر (۱۳۸۵). گوته، کانت و هگل، ترجمه فریدالدین رادمهر و ابوتراب سهرابی. تهران: چشمه.

- گریز، آرنولد (۱۳۸۳). فلسفه تربیتی شما چیست، ترجمه شعبانی ورکی و دیگران. مشهد: به نشر.

- گوتک، جرال.د. ال. (۱۳۹۹). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاک سرشت. تهران: سمت.

- لاکوست، ژال (۱۳۷۶). فلسفه در قرن بیستم. ترجمه رضا داوری اردکانی. تهران: سمت.

- لیدمن، سون اریک (۱۳۸۷). در سایه آینده «تاریخ اندیشه مدرنیته». تهران: اختران.

- مایرز، چت (۱۳۷۴). آموزش تفکر انتقادی، ترجمه خدایار ابیلی. تهران: سمت.

- محمدی، رحیم (۱۳۸۲). درآمدی بر جامعه شناسی عقلانیت. تهران: باز.

- محمدی صفار، مهدی (۱۳۹۲). مکتب فرانکفورت (نظریه انتقادی). ارزیابی انتقادی

مبانی نظری (فلسفی). معرفت فرهنگی اجتماعی، سال چهارم، شماره سوم، پیاپی ۱۵، تابستان ۱۳۹۲، ص ۹۳-۱۱۴.

- ناصری صدر، ذوالفقار (۱۳۹۵). دیالکتیک روشنگری و اسارت انسان. مجله علمی و

تخصصی فلسفه دین، الهیات و دین پژوهی، سال دوم، شماره سوم، بهار و تابستان

- نوذری، حسینعلی (۱۳۸۶). بازخوانی هابرماس. تهران: چشمه.
- نوری، مرتضی (۱۳۹۵). نقد مکتب فرانکفورت بر روشنگری، و ارزیابی آن از منظر ریچارد رورتی. غرب شناسی بنیادی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال هفتم، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۵، ۱۲۵-۱۴۶
- هرگنهان، بی. آر. و السون، میتو (۱۳۷۴). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، ترجمه علی اکبر سیف. تهران: دانا.
- هوسرل، ادموند (۱۳۷۸). فلسفه و بحران غرب، ترجمه محمدرضا جوزی. تهران: هرمس.
- هورکهایمر، ماکس (۱۳۸۹). سپیده دمان فلسفه‌ی تاریخ بورژوازی، ترجمه محمدجعفر پوینده. تهران: نی
- Beare, H. (2001). *Creating the Future*. Scholl. New York: Routledge Falmer.
- Eisner, E.W. (1994). *The Educational Imagination*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Horkheimer, Max (2004). *eclipse of Reason*, London & New York: Continuum.
- Kruks, Sonia (1990). *Situation and Human Existence: Freedom, Subjectivity, and Society*. London and Boston: Unwin Hyman.
- Skinner. B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.

تحلیل نقّادانه‌ی هدف شماره ۴۵ در سند ۲۰۳۰ از منظر هدف‌مندی و روش‌مندی

گلّاله زندی^۱ و مظهر بابایی^۲

مقدمه

توسعه، یکی از مفاهیم مهمّ و امروزی در جهان است که ریشه‌ی شکل‌گیری آن به انقلاب صنعتی بازمی‌گردد (مشهدی، ۱۳۹۴: ۲۰۸). توسعه، ابتدا مترادف رشد اقتصادی و از دهه ۱۹۸۰ میلادی مفهوم‌های توسعه اجتماعی، توسعه زیست محیطی و توسعه انسانی را نیز شامل شد. با فاصله گرفتن کشورها از انقلاب صنعتی، رویش نوینی از معنای توسعه در جهان متبلور شد و بستر جدید از توسعه با وصف «پایدار» به وجود آمد (آقایی، ۱۳۸۲: ۱۴-۱۲).

بُعد انسانی در توسعه پایدار، همان تعلیم و تربیت انسان در راستای رشد فکری و جسمی برای ایجاد آرامش و امنیت اوست. سیستم‌های

۱. دکتری ریاضی محض، مدرس گروه ریاضی دانشگاه کردستان،

zgolaleh@yahoo.com

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان

Mazharbabaee@gmail.com

آموزشی می‌توانند از طریق تعریف محتوای آموزشی مناسب پاسخگوی تامین این نیازها باشند. در واقع، آموزش ابزاری برای اصلاح و تغییر فرهنگی و همچنین عاملی موثر در جهت رفع موانع توسعه پایدار است. محتواهای آموزشی، قبل از تصویب و به اجرا درآمدن باید به خوبی مورد نقد و بررسی و مقایسه قرار گیرند طوری که کمترین تناقض را با اهداف توسعه حقیقی و پایدار داشته باشند. برای تحقق این آرم آن‌ها نیاز به یک برنامه سنجیده، فراملی و جامع جهانی داریم. چنین برنامه‌ای، باید شامل مواردی همچون تامین فضای مناسب یادگیری، توسعه همکاری‌های بین‌المللی، دسترسی فراگیر همگانی به فرصت‌های آموزشی و... باشد.

در این راستا، در سال ۲۰۱۵ سند ۲۰۳۰ با اهداف هفده گانه از سوی سازمان یونسکو نگاشته شد که به تایید دولت‌ها برسد. در بین این اهداف، هدف چهارم در راستای تضمین آموزش با کیفیت در جهان است. سند آموزشی ۲۰۳۰ یونسکو که شامل جزئیات و شیوه اجرای هدف چهارم است، خود متشکل از دو سند یعنی بیانیه اینچئون^۱ و چارچوب اقدام^۲ است. در این دو سند، عبارات چالش برانگیزی به عنوان اهداف راهبردی آموزشی مطرح شده‌اند که مروج ارزش‌های سکولاری^۳ و لیبرالی^۴ است و با منظومه فکری و عملی دین اسلام در تضاد است (غمامی و مقدمی، ۱۳۹۸، ۶).

برچنین زمینه‌ای، در این پژوهش به نقد و بررسی هدف ۴ در سند ۲۰۳۰ از منظر هدف‌مندی و روش اجرا، پرداخته می‌شود. لذا مسئله‌ی اصلی این پژوهش این خواهد بود که هدف ۴ مندرج در سند ۲۰۳۰، از

1. Incheon Declararion.
 2. Framework For Action.
 3. secular.
 4. Liberal.

منظر هدف، را چگونه می‌توان تحلیل و نقد نمود و در عمل، شیوه‌ی اجرای آن با چه موانعی مواجه خواهد بود؟

روش پژوهش

در این پژوهش از رویکرد کیفی و روش‌های پژوهش، اسنادی-کتابخانه‌ایی، توصیفی - تحلیلی و روش استنباطی، بهره برده شد. محیط پژوهش، سند ۲۰۳۰، اثر یونیسف، (۲۰۱۵). ترجمه: مهرناز پیروز نیک، هدف ۴ می‌باشد. لذا گردآوری اطلاعات لازم در خصوص موضوع و ریز موضوعات پژوهش از طریق مطالعه و بررسی کتاب‌ها، مقالات، پایان‌نامه‌ها و سایر آثار مکتوب و نیز تامل و کنکاش در داده‌ها گردآمده و انجام برخی عملیات پژوهش از قبیل شرح، تفسیر، تحلیل و نقّادی، صورت گرفت. اصلی‌ترین ابزار در این روش، کتاب وهم‌چنین داشتن نگاه توصیفی، استنباطی و انتقّادی به مبنای ۴ سند ۲۰۳۰ است. و از طریق فیش‌برداری به جمع‌آوری اطلاعات پرداخته شد. برای نقّادی مبنای ۴، در چندگام عمل شد: ابتدا کل سند ۲۰۳۰ مورد مطالعه دقیق قرار گرفت. در گام دوم، ابتدا مبنای ۴ و زیر قسمت‌های آن ذکر شد. سپس هرکدام از آن‌ها، از دو منظر هدف و روش اجرا مورد نقد ایجابی و نیاز به بازنگری، قرار گرفت.

یافته‌ها

بررسی اهداف آموزشی در سند ۲۰۳۰

اصل هدف ۴ در سند ۲۰۳۰

«تضمین آموزش با کیفیت، برابر و فراگیر و ترویج فرصت‌های یادگیری

مادام‌العمر برای همه.»

نقادی هدف ۴ در سند ۲۰۳۰ از منظر هدف مندی:

نقد هدف اصلی:

جنبه‌های مثبت و ایجابی

۱. اهمیت دادن به کیفیت آموزش

۲. یکسان‌نگری به جهان در امر دریافت آموزش

۳. فراگیر بودن هدف

۴. ایجاد فرصت یادگیری در تمام سنین به صورت بلند مدت.

جنبه‌های نیاز به تغییر

۱. تضمین اجرای اهداف با کدام نظارت سنجیده می‌شود؟

۲. باید معیار سنجش کیفیت آموزش‌ها با فرهنگ‌های مختلف در

سراسر جهان همخوانی داشته باشد.

۳. آموزش نیاز به فرهنگ‌سازی، تامین فضا و امکانات آموزشی کافی

و معلمین واجد شرایط دارد. در این هدف به چگونگی تامین بودجه برای

ایجاد بستر مناسب آموزش نشده است.

اهداف فرعی زیر عنوان هدف ۴ در سند ۲۰۳۰:

۱. هدف ۴-۱: «تضمین این‌که همه‌ی دختران و پسران تا سال ۲۰۳۰،

دوره‌های آموزش ابتدایی و متوسطه را به صورت کیفی و بدون پرداخت

هیچ‌گونه شهریه به طور کامل و با دستیابی به نتایج موثر در حوزه یادگیری

به پایان برسانند.» [سند ۲۰۳۰ ص ۳۶]

۲. هدف ۴-۲: «تضمین دسترسی همه‌ی دختران و پسران به آموزش

پیش‌دستانی و مراقبت و رشد کیفی در اوان کودکی، به منظور آماده‌سازی

آن‌ها برای آموزش ابتدایی تا سال ۲۰۳۰»

۳. هدف ۳-۴: «تضمین دسترسی برابر همهی زنان و مردان به آموزش عالی و دانشگاهی و آموزش فنی و حرفه‌ای مقرون به صرفه و کیفی تا سال ۲۰۳۰».

۴. هدف ۴-۴: «افزایش چشمگیر تعداد جوانان و بزرگسالان دارای مهارت‌های مرتبط، از جمله مهارت‌های فنی و حرفه‌ای لازم برای اشتغال، یافتن شغل شرافت‌مندانه و نیز تغییر آفرینی تا سال ۲۰۳۰».

۵. هدف ۴-۵: «ریشه‌کنی نابرابری‌های جنسیتی در آموزش و تضمین دسترسی برابر به همهی مقاطع آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای برای اقشار آسیب‌پذیر، از جمله معلولان، افراد بومی و کودکانی که در شرایط آسیب‌پذیر زندگی می‌کنند تا سال ۲۰۳۰».

۶. هدف ۴-۶: «تضمین این‌که همهی جوانان و تعداد قابل ملاحظه‌ای از بزرگسالان، اعم از زن و مرد، به سواد خواندن، نوشتن و حساب کردن دست یابند تا سال ۲۰۳۰»

۷. هدف ۴-۷: «تضمین این‌که همهی فراگیران، به دانش و مهارت‌های لازم برای ترویج توسعه پایدار دست یابند. به ویژه از طریق: آموزش برای توسعه پایدار و آموزش و ترویج شیوه‌های زندگی پایدار، حقوق بشر، تساوی جنسیتی، ترویج فرهنگ صلح و نبود خشونت، شهروندی جهانی و احترام به تنوع فرهنگی و مشارکت فرهنگ در تحقق توسعه‌ی پایدار تا سال ۲۰۳۰».

۸. هدف ۴-ب: «افزایش چشمگیر تعداد بورس‌های اعطا شده در جهان به کشورهای در حال توسعه به ویژه کشورهای دارای پایین‌ترین سطح توسعه یافتگی، کشورهای جزیره‌ای کوچک در حال توسعه و

کشورهای افریقایی برای ثبت نام در مقاطع مختلف آموزش عالی، از جمله: در حوزه آموزش فنی و حرفه‌ای، فناوری اطلاعات و ارتباطات، رشته‌های فنی مهندسی و عملی در کشورهای توسعه یافته و سایر کشورهای در حال توسعه تا سال ۲۰۳۰»

۹. هدف ۴-ج: «افزایش قابل ملاحظه‌ی تامین معلمان واجد شرایط، از جمله از طریق: همکاری‌های بین‌المللی برای تربیت معلم در کشورهای در حال توسعه و کشورهای جزیره‌ای کوچک در حال توسعه تا سال ۲۰۳۰.»

نقد زیر اهداف ۴ در سند ۲۰۳۰ از منظر هدف‌مندی

جنبه‌های مثبت و ایجابی

۱. فراهم کردن زمینه پیشرفت‌های آتی و حرکت به سوی توسعه پایدار.
۲. کمک به رشد عقلانی و روحی همه‌ی دختران و پسران.
۳. فراهم کردن شرایط برای ورود کودکان به مدرسه از طریق آموزش پیش دبستانی.
۴. تأکید بر آموزش فنی و حرفه‌ای که نیاز جهان امروز است.
۵. حذف تبعیض نژادی، جنسیتی، مادی، جسمی، فرهنگی و اجتماعی در دریافت آموزش.
۶. اشاره به ارتقای سطح آموزش به مقاطع دانشگاهی و آموزش عالی و افزایش تعداد بورس‌ها به کشورهای در حال توسعه. این اهداف به صورت آینده‌نگرانه و بلند مدت طراحی شده است که در صورت اجرای صحیح، تضمینی برای حرکت به سوی توسعه پایدار است.
۷. انتقال علم از کشورهای پیشرفته به کشورهای کمتر توسعه یافته از

طریق همکاری‌های بین‌المللی برای تربیت معلمین.

جنبه‌های نیاز به تغییر

۱. معرفی منابع تأمین بودجه برای اجرای اهداف و اختصاص دقیق و عادلانه آن به مناطق مختلف
۲. در نظر گرفتن برنامه‌های تربیتی دینی و توجه به جامعیت دین اسلام و این‌که تربیت انسان را نمیتوان به دست انسان سپرد که خود دارای نقص بسیار و تنوع ایده است.
۳. توجه به تنوع مسائل فرهنگی و اجتماعی در کشورهای مختلف و چگونگی ایجاد تعادل در ارائه‌ی یک برنامه‌ی تربیتی و آموزشی
۴. اهمیت به بنیان خانواده و نقش حیاتی آن در تربیت فرزندان و ایجاد حس تعهد کودک به کانون مشخصی به نام خانواده
۵. توجه کردن به بعد احساسی و روحیه‌ی انسان‌ها و نه فقط توجه به پیشرفت علمی و انتقال علوم اکتسابی
۶. جایگزینی عبارت و هدف «تساوی جنسیتی» با عبارت «عدالت جنسیتی». زیرا تساوی بین زن و مرد چه در پرورش و چه در آموزش به طور کامل، امری نادرست است. اما ایجاد بستر عدالت در دریافت آموزش و آشنایی و آگاه کردن زنان و مردان با توانایی‌های خودشان و برگزیدن وظایف متنظر با این توانایی‌ها برای هر کدام، به رشد و تعالی آن‌ها و پیشرفت جوامع بشری کمک می‌کند.
۷. تغییر معنای عبارت «احترام به تنوع فرهنگی»: در سند آموزشی یونسکو، به رسمیت شناختن رفتار همجنس‌گرایان، احترام به تنوع فرهنگی اعلام شده است. این در حالیست که با این رفتار انحرافی در قرآن به

شدت برخورد شده است و از نظر علم روانشناسی و روانپزشکی، این انسان‌ها بیمار هستند و نه این‌که طرد؛ بلکه باید در شرایط مناسب تحت درمان قرار گیرند.

نقّادی هدف ۴ در سند ۲۰۳۰ از منظر تغییر بست

نقّادی هدف اصلی:

جنبه‌های مثبت و ایجابی

۱. موارد اشاره شده در این هدف، در صورت اختصاص زمان، تعیین افراد متخصص و دقیق به عنوان ناظر و هم‌چنین اختصاص بودجه کافی تا حد قابل قبول، ممکن و عملی به نظر می‌رسد.
۲. این اهداف در صورت اجرای دقیق، در واقع، جزء اصول مهم برای حرکت به سمت توسعه پایدار است.

جنبه‌های نیاز به تغییر

۱. داشتن اّمار دقیق از وضعیت موجود در مناطق مختلف جهان از لحاظ سلامت روحی و جسمی و میزان اّمدادگی افراد برای دریافت آموزش‌های علمی.
۲. داشتن وجدان تغییری و متعهد بودن به اصول اخلاق حرفه‌ای در امر نظارت بر اجرای اهداف.
۳. شناخت همه‌ی فرهنگ‌ها و یافتن مسیر هموار در ارائه‌ی آموزش عادلانه.

۴. بر طبق مقاله‌ی «دانشگاه بنگاه تجاری شده است»، امروزه اکثر دانشگاه‌های جهان در راستای رسیدن به اهداف اقتصادی زیاده‌خواهانه،

اقدام به استخدام مدرس به صورت حق‌التدریس می‌کنند که به شدت موجب کاهش انگیزه هم در خدمت و هم در زمینه‌ی تلاش برای پژوهش شده است. این نوع به تغییرگیری متخصصان در دانشگاه‌ها با هدف «ایجاد شغل شرافتمندانه» کاملاً در تناقض است.

نقادی زیر اهداف ۴ در سند ۲۰۳۰ از منظر تغییر بست:

جنبه‌های مثبت و ایجابی

۱. تامین نیاز انسان به دانایی و حرکت به سمت توسعه پایدار در سراسر جهان، نیاز به برنامه ریزی دقیق از اوان کودکی دارد لذا توجه به آموزش پیش دبستانی و فراهم کردن بستر تعلیم و تربیت برای همه‌ی دختران و پسران در مقاطع مختلف، برنامه‌ای لازم و نتیجه بخش به نظر می‌رسد.

۲. باتوجه به پیشرفت تکنولوژی، نیاز به توجه خاص به علوم فنی مهندسی بیش از هر زمانی احساس می‌شود. لذا این هدف از نظر تغییر بست (در صورت اجرا). هدفی مثبت و قابل تحسین است.

۳. انسان با هر فرهنگ، سطح سواد، و توانایی مالی، به داشتن تغییر مناسب نیازمند است. لذا توجه به این امر در سند ۲۰۳۰ که افراد ابتدا تخصص‌هایی دریافت کنند و سپس شغل شرافتمندانه داشته باشند، در صورت اجرا، امری لازم و از منظر تغییر بردی بودن هدف در عمل، پسندیده و موفق به نظر می‌رسد.

۴. حذف تبعیض در دریافت آموزش، در صورتی از منظر تغییر بست مورد تایید است که انسان‌ها متناسب با جنسیت، توانایی روحی، توانایی جسمی، استعداد و علایق خود آموزش را دریافت کنند.

۵. اختصاص بورس‌های بیشتر و درخور، به کشورهای در حال توسعه

و تلاش برای تغییر آفرینی و داشتن شغل شرافتمندانه، اموری است که می‌تواند به حل مسأله فرار مغزها کمک کند و مانع از نتایج منفی این مشکل مانند از دست دادن نیروی انسانی متخصص در کشورهای کمتر توسعه یافته شود.

جنبه‌های نیاز به تغییر

مطالعه دقیق روحیه کودکان و توجه به آموزه‌های دینی در شناخت آنان جهت ارائه تربیت و تعلیم مناسب در دوره پیش دبستانی.

نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تحلیل و نقد سند ۲۰۳۰ از دو منظر هدف و روش اجراست. برای دست یابی به این هدف، از روش‌های پژوهش توصیفی-تحلیلی، اسنادی-کتابخانه‌ای و استنباطی بهره برده شد. برای این منظور ابتدا اهداف هفده‌گانه و زیرهدف‌های آن‌ها در سند ۲۰۳۰ مورد مطالعه دقیق قرار گرفت. سپس با توجه به وجود چالش‌های موجود در هدف شماره ۴، این هدف به مثابه یک مبنای اساسی در این سند و هم‌چنین روش‌های اجرای آن، مورد نقد و بررسی قرار گرفته شد لذا مسئله‌ی اصلی در این پژوهش این است که هدف ۴ مندرج در سند ۲۰۳۰، به عنوان یک مبنای اساسی در آن سند، دارای چه اهدافی هستند و در عمل، شیوه‌ی اجرای آن با چه موانعی مواجه خواهد بود؟

در راستای پاسخ به سوالات پژوهش، «جنبه‌های مثبت و ایجابی از منظر هدف‌مندی» هدف اصلی شماره ۴ در سند ۲۰۳۰ و هم‌چنین زیرهدف‌های نه‌گانه‌ی آن بررسی شد. با توجه به وضعیت فرهنگی، اجتماعی، سطح سواد و توانایی اقتصادی در نقاط مختلف جهان و تفاوت در میزان نیازهای آموزشی در کشورهای کمتر توسعه یافته نسبت به

کشورهای پیشرفته، به بررسی «جنبه‌های نیاز به تغییر» در این اهداف پرداختیم. این موارد به عنوان پیشنهادهای در جهت ارتقای اهداف آموزشی بیان شده‌اند.

در نهایت، «جنبه‌های مثبت و ایجابی و هم‌چنین جنبه‌های نیاز به تغییر، از منظر تغییر بست» مورد نقد و بررسی قرار گرفت. نکته‌ی برجسته مثبت در این بررسی، این است که اهداف مثبت و بلند مدت اگر به درستی اجرا شوند و مورد نظارت دقیق قرار گیرند، می‌توانند در مسیر توسعه پایدار موثر باشند. از جمله نکات انتقادی و نیاز به تغییر، اشاره به این مطلب است که آموزش علوم پیشرفته‌ی یکسان (تعلیم). به تمام جهان با فراهم کردن فضا و امکانات کافی و اختصاص بودجه‌ی لازم و نظارت عادلانه بر اجرای این امور، میزان اثربخشی اهداف را افزایش می‌دهد. اما تدوین تربیت یکسان برای تمام انسان‌ها را نمی‌توان به خود انسان سپرد. لذا میزان کار بردی بودن اهداف تربیتی تدوین شده در سند ۲۰۳۰ که بر طبق تربیت غربی است، در درجه‌ی پایین و غیر قابل قبول برای کل انسان‌هاست.

این پژوهش، از لحاظ انتخاب موضوع که بررسی هدف آموزشی سند ۲۰۳۰ است، با پژوهش‌های (غمامی و مقدمی، ۱۳۹۸، ۶). و (مقدمی، ۱۳۹۱). هم‌راستا است. اما درون‌مایه‌ی مطالب با رویکردی متفاوت با موارد فوق، شکل گرفته است. زیرا سعی شده است علاوه بر اشاره به جنبه‌های نیاز به تغییر، به جنبه‌های مثبت اهداف سند ۲۰۳۰ نیز اشاره شود. که این خود نوعی ارائه‌ی راهکار نیز به شمار می‌آید. در تکمیل مبحث، پیشنهاد می‌شود که اهداف نیاز به تغییر، مورد بررسی و مطالعه‌ی دوباره قرار گیرند که پوشش اهداف، به صورت عادلانه و فراگیر باشد و میزان تناقض با فرهنگ‌های دیگر کم‌رنگ شود.

منابع

- آقایی، بهمن (۱۳۹۲). فرهنگ حقوقی بهمن، تهران: انتشارات گنج دانش.
- چامسکی، نوام (۱۳۹۳). دانشگاه بنگاه تجاری شده است، ترجمه‌ی سایت ترجمان.
- غمامی، محمد مهدی و مقدمی، نیلوفر (۱۳۹۸). چالش‌های بنیادین اسلامی ایران در مواجهه با سند توسعه پایدار ۲۰۳۰، حکومت اسلامی / سال بیست و چهارم، شماره‌ی اول، پیاپی ۹۱.
- مشهدی، علی (۱۳۹۴). «از توسعه پایدار تا توسعه پایدار تاملی بر کتاب حقوق محیط زیست و توسعه پایدار»، نقد کتاب فقه و حقوق، ش ۱.
- مقدمی، نیلوفر (۱۳۹۱). «بررسی تطبیقی حق جنین بر سلامت در نظام حقوقی ایران و ایالات متحده آمریکا»، پایان نامه تغییر شناسی ارشد، دانشگاه اقام صادق، پردیس خواهران.
- یونیسف، (۲۰۱۵). دگرگون ساختن جهان ما: دستور تغییر سند ۲۰۳۰ برای توسعه پایدار، ترجمه: مهرناز پیروز نیک.

**جهانی شدن سرمایه: در نسبت سیطره نولیبرالیسم و
کالایی‌سازی نظام تعلیم و تربیت
(مورد مطالعه: کالایی شدن آموزش).**

فرانک قدسی^۱ و کیهان صفری^۲

یادگیری و آموزش حقّ همه انسانهاست و باید همه انسانها، جدای از زبان و نژاد و ثروت بتوانند آموزشی همسطح داشته باشند و نباید این تفاوتها باعث ایجاد وضعیتی شود که گروهی از آموزش بازداشته شوند و یا آموزشی بی کیفیت داشته باشند و در مقابل گروه اندکی به دلیل داشتن ثروت و سرمایه اقتصادی و یا به دلایل دیگر از آموزش باکیفیتی نسبت به دیگران برخوردار باشند. این وظیفه خطیر به آموزش و پرورش سپرده شده است تا با ایجاد شرایط مطلوب امکان آموزش همه انسانها را به وجود آورد تا هر کس بنا بر استعداد و توانایی و علایقش رشد معقول و منطقی‌ای داشته باشد.

به دلیل اجرای سیاستهای حذف خدمات رفاهی و روی آوردن به

۱. مربی گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فرهنگیان کردستان (نویسنده مسئول).
faranakqodsi@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه دانشگاه تبریز
safaryk73@yahoo.com

سیاستهایی که در آن خدمات رفاهی و امکانات عمومی به فروش میرسد آموزش و پرورش به سمت پولی شدن حرکت کرده و این حرکت با شتاب بیشتری به سراشویی نزدیک میشود. سیاستهای فروش خدمات رفاهی و کالایی کردن آن، سیاستی نئولیبرالیستی است که در پی حذف کامل خدمات رفاهی است تا منطق بازار در همه امور حکمفرما شود. به نظر مجریان این سیاستها بازار می تواند روابط خود را بر اساس عرضه و تقاضا تنظیم کند و در راستای اجرای این سیاستها بدیهی است همه چیز در جامعه به عنوان کالا نگریسته شود تا به فروش برسد. به همین علت با تبلیغات و شعارها و گفته های نغز و جذاب سعی می کنند خریداران را ترغیب به خرید اجناس کنند. شعارهای سیاستهای نئولیبرالیستی زیبا و جذاب هستند و چون با خرید و فروش و سرمایه و پول در ارتباط هستند، امکان جذب افراد به این گفته های رنگین بسیار زیاد است. هرگز این سیاستها توضیح نمی دهند که به دست آوردن بی رویه ثروت و سرمایه، چه مابه ازای و عوارضی برای جامعه دارد و ممکن است این سیاستها بنیان جامعه انسانی را نابود کند. برای سیاستهای نئولیبرالیستی، به دلیل جمعیت زیادی که در امر آموزش و مدرسه وجود دارد، امکان سرمایه گذاری و رقابت و به دست آوردن ارزش افزوده در آن بیشتر است. با پیاده کردن سیاست های نئولیبرالی در تمامی مقاطع آموزشی، آموزش به سمت بازار شدن پیش می رود.

این نوشتار در پی آن است تا با رویکرد انتقادی به مطالعه نئولیبرالیسم و سیاست های نئولیبرال بر آموزش و نظام تربیتی بپردازد و پیامدهای آن را در آموزش و ساختار تربیتی نشان دهد. در واقع، این پژوهش با رویکرد انتقادی به دنبال پاسخ بدین پرسش است که: سیاست های نئولیبرالی با چه

منطق و سازوکاری توانسته هژمونی خود را در جهان مسلط کند؟
وهم چنین این سلطه از چه مجرا و مکانیسمی مناسبات تعلیم و تربیت و به
طور ویژه آموزش را در نوردیده و پیامدهای این سیاست‌ها چه بوده؟ و
راههای برون رفت از این وضعیت گونه است؟

در منطق نولیبرالیسم، نهادهای اجتماعی زمانی بهترین کارایی را دارند
که از سازوکار و قوانین خودانگیخته بازارهای آزاد اقتصادی و شرکت‌های
تجاری پیروی کنند (.. Buchanan, 1978 در این تلقی، مدرسه و دانشگاه
(به عنوان نهادهای رسمی تربیت). همانند شرکت‌هایی هستند که تربیت را
به عنوان کالا عرضه می‌کنند. دانش‌آموزان، دانشجویان و والدین آن‌ها هم
مشتریان این کالاها هستند و روابط آن‌ها با نهادهای تربیتی همانند روابط
مشتریان با نهادهای تجاری است (Giroux, 2005; Davies & Bansel, 2007.
در تجاری‌سازی تربیت، افراد در رقابت با دیگران، برای
بهره‌مندی از کالاها تربیتی رقابت می‌کنند. مبنای برخورداری هر فرد از
تعلیم و تربیت، میزان سرمایه اوست؛ زیرا در قرآیند خصوصی‌سازی،
دولت مسئولیت تربیت را به نهادهای خصوصی واگذار می‌کند. افراد برای
بهره‌مندی از تعلیم و تربیت مجبور به پرداخت شهریه هستند. بنابراین،
میزان برخورداری از تربیت و نتایج حاصل از آن به سرمایه افراد بستگی
دارد. با حاکمیت مدل‌های بازار آزاد در تعلیم و تربیت، مدارس و
دانشگاهها سعی می‌کنند به شیوه‌های مختلف بر درآمدزایی خود بیفزایند و
منطق سود-هزینه بر همه‌ی روابط فرهنگی حاکمیت می‌کند. آموزش و
تربیت از ابزارهای مهم برای هژمونی نولیبرالیسم است که از طریق آن
سعی می‌کند ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی خود را بر افکار جامعه مسلط
کند. طرفدارن نولیبرالیسم معتقدند که تجاری‌سازی نهادهای اجتماعی و

از جمله نهادهای تربیتی، بهره‌گیری از سازوکار بازارهای آزاد اقتصادی جهت افزایش بهره‌وری افراد است. نتیجه این قوانین طبیعی و رقابت هر چه باشد، عادلانه و اخلاقی است و نابرابری‌های حاصل از آن نباید مورد سرزنش اخلاق قرار گیرد. این مقاله درصدد است با رویکردی انتقادی نشان دهد که ادعای مکتب نئولیبرالیسم طبیعی نیست و پیاده کردن این سیاست‌ها، نابرابری و کالایی‌سازی از نظام تعلیم و تربیت را در پی داشته است.

این مقاله با رویکرد کیفی و مطالعات اسنادی و کتابخانه‌ای صورت گرفته است. در تحلیل داده‌ها از رویکرد تحلیلی-توصیفی بهره گرفته شده است و هدف از این پژوهش مطالعه‌ای انتقادی پیرامون این مسئله است که نتایج آن با مطالعات جهانی مورد مقایسه قرار گرفته شده است تا تبیینی پیرامون مسئله‌ی صورت گیرد.

تربیت یکی از ابزارهای مهم برای هژمونی نئولیبرالیسم است که از طریق آن سعی می‌کند ارزشهای اجتماعی و فردی خود را بر جامعه مسلط کند. مدافعان نئولیبرالیسم همواره دریافته‌اند که آموزش میدان مبارزه‌ای است بر سر موضوعات داغی مثل نحوه آموزش جوانان، کسانی که باید آموزش ببینند، و بینشی نسبت به حال و آینده که از همه‌ی ارزشمندتر و ارجح است. در این تلقی، مدرسه و دانشگاه (به عنوان نهادهای رسمی تربیت). همانند شرکت‌هایی هستند که تربیت را به عنوان کالا عرضه می‌کنند. دانش‌آموزان، دانشجویان و والدین مشتریان این کالاها هستند و روابط آن‌ها با نهادهای تربیتی همانند روابط مشتریان این کالاها هستند و روابط آن‌ها با نهادهای تربیتی همانند روابط مشتریان با نهادهای تجاری است. انتخاب آزاد، جلب رضایت مشتری، بهره‌مندی از خدمات تربیتی

در قبال پرداخت هزینه (خصوصی سازی نهادهای تربیتی). سیر تعلیم و تربیت به سوی دستاوردهای زودبازده اقتصادی، افزایش رقابت بین نهادهای تربیتی برای کسب درآمد (بیشتر از طریق تجاری سازی دانش). و تربیت دانش آموزان به عنوان مشتریان شرکت های تجاری، از مهم ترین نمودهای این پروژه تجاری سازی هستند.

نتایج پژوهش نشان می دهد که سرمایه داری و سیاست های نولیبرال در عین این که آموزش را به مثابه حق حیاتی و اساسی می ستایند، اما قادر به دموکراتیک کردن آن نیست، زیرا همبسته نظارت سرمایه دارانه و محصول آن است. علی رغم وجوه رهایی بخش آموزش، در بستر توسعه نولیبرالیسم نظارت سرمایه دارانه را به تمام حوزه های حیات اجتماعی تسری داده و آن را به شکل ایثولوژی مسلط تبدیل کرده است. تقویت رویکرد انتقادی و مشارکت مدنی در برابر این پدیده برای ایجاد آگاهی عمومی ضرورت است.

شاید بتوان گفت در این شرایط بیش از هر چیز تحقیقات تجربی و انضمامی انتقادی به همگان کمک می کند تا ناخرسندی ها و رنج های مشخص سیاست های نولیبرالی را در عرصه های اجتماعی و فرهنگی متفاوت آشکار و میانجی های برساخته شدن آن را در کلیت پرتناقص کنونی شناسایی کنند و نشان دهند که عدالت اجتماعی در زمینه تعلیم و تربیت و آموزش با تقویت نهادهای واسط و دموکراتیک و بلوغ افراد به دست می آید تا علی رغم تمام دشواری ها و استیصال موجود حاصل از این سیاست ها (نولیبرالیسم). به قیومیت تن نسیارند و خود بتوانند حیات دموکراتیک و برابر در مناسبات جهانی بدمند. امری که نولیبرالیسم دائما به دنبال تیره و تار کردن آن بوده است.

منابع:

- احمدی، علی محمد و نادر مهرگان (۱۳۸۴). تأثیر سیاستهای تعدیل اقتصادی بر توزیع درآمد در ایران، مجله تحقیقات اقتصادی، شماره ۷۰
- پرندوش، پوریا و محمدرضا تاجیک و رضا نجف‌زاده (۱۳۹۹). پیوند نظام دانش - قدرت نئولیبرال؛ بررسی موردی تاجریسم.
- خانفی، منصوره (۱۳۹۹). نئولیبرالیسم، صنعت و فناوری؛ شرکت‌های استارت‌آپی، تهران، نشر آگاه
- زبان آموزش نولیبیرالی (۱۳۹۹). گفت وگو با هنری ژیرو نظریه پرداز تعلیم و تربیت انتقادی، مترجم رحمان بوذری. <https://hamyaar.ir/>
- محمدی، حمداله و فاطمه زیباکلام (۱۳۹۸). نولیبیرالیسم و خیزش پاسخگویی در دانشگاه، راهبرد فرهنگ، شماره چهل و هفتم
- هاروی، دیوید. (۱۳۸۶). تاریخ مختصر نئولیبرالیسم. ترجمه محمود عبدالله زاده. تهران: اختران.
- هاروی، دیوید. (۱۳۸۹). آیا دوران نئولیبرالیسم به پایان رسیده است؟ مجله سیاحت غرب. آبان، شماره ۸۷
- هاروی، دیوید. (۱۳۹۷). از حقّ به شهر و شهرهای شورشی. ترجمه خسرو کلاتری و پرویز صداقت. تهران: انتشارات آگاه.
- هاروی، دیوید. (۱۳۹۸). معمای سرمایه و بحران‌های سرمایه‌داری، ترجمه مجید امینی، تهران، نشر کلاغ
- هاروی، دیوید. (۱۳۹۹). امپریالیسم نوین، ترجمه مهدی داوودی. تهران، نشر ثالث
- Clarke, S. (2005). , "The Neoliberal Theory of Society, In A. a. Saad-Filho", *Neoliberalism-A Critical Reader*, London: Pluto Press.
- Curthoys, J. (2010). , "The closed circle of neo-liberal thought", in Mcknight, D. and Manne, R. (Eds). , *Goodbye to all that? On the Failure of Neoliberalism and the Urgency of Change*, Black Inc Agenda, Melbourne.
- Davies, B. & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20 (3). , 247-259
- Friedman, M. (1951). Neo-liberalism and Its Prospect', *Farmand*, Vol. LX:7, pp. 89-93.

- Harvey, D. (2016). , “An Interview with David Harvey, Neoliberalism Is a Political Project”, (B. S. Risager (Interviewer). , Jacobin Magazine, Retrieved from:
- Hayek, F. A. (1944). *The road to serfdom*. Chicago: The University of Chicago Press <https://www.jacobinmag.com/2016/07/david-harvey-neoliberalism-capitalism-labor-crisisresistance>.
- Klein, N. (2007). *The shock doctrine: The rise of disaster capitalism*. London: Penguin
- Lazzarato, M. (2009). Neoliberalism in Action: Inequality, insecurity and the Reconstitution of the Social, in *Theory, Culture and Society*, 26, pp. 109-133.
- Mercille, J. and Murphy, E. (2015). , *Deepening Neoliberalism, Crisis, and Austerity: Europe’s Treasure Ireland*. London, Palgrave Macmillan.
- Raffer, K. (2011). , “Neoliberal capitalism: a time warp backwards to capitalism’s origins?”, *Association for Social Economics*, Vol. 40 No. 1, pp. 41-62.
- Saad-Filho, A. (2008). *Marxian and Keynesian Critiques of Neoliberalism*. *Socialist Register*, 44, pp. 337-345.
- Whitehead. Philip, Crawshaw. Paul, (2014). "A tale of two economies: the political and the moral in neoliberalism", *International Journal of Sociology and Social Policy*, Vol. 34 Issue: 1/2, pp.19-34, <https://doi.org/10.1108/IJSSP-09-2012-0082>

چالش‌های تربیت دینی عصر حاضر در غرب

علی اصغر حسینی^۱

مقدمه

با آغاز رنسانس و پس از دوران قرون وسطی و آشنایی مسیحیان با تمدن اسلامی و اذهان به کمک مسلمین در پیشرفت علمی و صنعتی، تعارض میان کتب مقدس و عقل و همین طور تضاد میان علوم تجربی و تفکر کلیسا که مبتنی بر کتب مقدس بود آشکار شد. همین عامل موجب انشقاق میان دانشمندان مسیحی گردید و گروهی جانب دین را گرفتند و تلاش نمودند که اشکالات و تحریفات بوجود آمده در دین را توجیه کنند این گروه در عین پذیرش دین، جایگاه دنیایی آن را نادیده گرفتند و تلاش خود را بر مبانی دین کلیسایی تداوم بخشیدند و گروهی دیگر به حوزه علوم تجربی منهای دین تمایل داشتند و با نگاه پوزیتیویستی در صدد مقابله با دین بر آمدند و بنا را بر آن گذاشتند که هر گزاره دینی که مطابق با تجربیات حسی و علمی به معنای خاص آن یعنی علم تجربی نباشد، مورد پذیرش نیست. دیدگاه این گروه مبتنی بر سکولاریسم بوده و از درون آنم مکاتبی چون آمپریسم^۲ یا

۱. مربی و عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، پردیس بنت الهدی صدر سنندج.

2. Empiricism.

همان تجربه‌گرایی و ساینتیسم^۱ به معنای علم‌گرایی، خود را نمایان ساخت.

اما در این میان، گروهی نیز بودند که اعتقاد داشتند می‌توان گزاره‌های دینی را موجود در کتاب مقدس را منوط به عقل‌پذیری دانست که محصول این نوع نگاه راسیونالیسم^۲ یا همان عقل‌گرایی می‌باشد که موجب گردید تعدادی از فیلسوفان و دانشمندان برخلاف گفتمان دینی اربابان کلیسا با تعبیر و تفاسیری نو و تازه از دین، آن را از صحنه اجتماعی زندگی بشر بیرون رانده شده بود و به حیطه شخصی و فردی اشخاص فروکاهند (بسیج، ۱۳۹۵، ۱۴۹). سهمی که از این رویکرد و تلاش نیز بر عهده عالمان علوم تربیتی و روان‌شناسان قرار گرفت؛ تا از طریق توجیحات و تعبیرات به ظاهر منطقی و علمی دست انسان را از آموزه‌های دینی کوتاه کنند. هرچند کوتاهی دست مسیحیان و یهودیان خود مانع رهیافت‌های درونی و عقلی می‌شد. به همین دلیل درمان بسیاری از بیماری‌های روحی و نیز مباحث تربیتی و حل مشکلات معرفتی و عقلانی و دیگر نیازهای انسان به یافته‌ها و یافته‌های انسان محول شد و چنان باورپذیر بیان گردید که گوینده و شنونده هر دو باورشان آمد که این مطالب جایگزین خوبی برای آموزه‌های دینی و بلکه جانشین برحق آن گزاره‌ها در تربیت انسانی است (همان، ۱۵۰).

این همان چالش جدی تربیت مسیحی که در تقابل سنت و مدرنیته با ناکامی جدی روبرو گردید و علاوه بر این گزاره‌های دینی مسیحیت به واسطه تحریف و تفسیر به رأی اصحاب کلیسا، جایگاه تربیتی خود را از دست داد. حال در قرن ۲۱ نقش و جایگاه مسیحیت در اربیت دینی

1. Scientism.
2. Rationalism.

دانش‌آموزان و دانشجویان چگونه تعریف می‌شود؟ با توجه با نگرش سکولاردر جوامع غربی تربیت دینی در جوامع غربی چه جایگاهی می‌تواند داشته باشد.

تربیت دینی در آیین مسیحیت

در این آیین، تربیت، آماده سازی افراد برای زندگی است و از آن‌جاکه چنین زندگی و حیاتی ذاتاً آمیخته با اخلاق است، پس منظور از تربیت اخلاقی مسیحی راهی است که با آن راه چنین شکل خاصی از زندگی اخلاقی به متربیان آموخته می‌شود. این‌که در نظام آموزشی کشورهای غربی معمولاً تعبیر آموزش و تربیت شهروند خوب را در نظر دارند و چه بسا این تعبیر از همین نوع تربیت اخذ شده باشد.

می‌توان تربیت را از دو منظر عام و خاص نگریست. تربیت در معنای عام کلمه، شامل همه‌ی تأثیراتی است که یک اجتماع بر فرد اعمال می‌دارد، که در پرتو آن‌ها ارزش‌ها، عقاید، مهارت‌ها و الگوهای رفتاری اشخاص شکل می‌گیرند. در چنین معنایی، تربیت هم معنای اجتماعی شدن (۲). و تا حدی به صورت غیر برنامه ریزی شده، غیر عمدی و نامنظم صورت می‌پذیرد؛ اما تربیت از منظری خاص، محدود به اعمال عمدی، آگاهانه و اراده شده اشخاص و موسسات تربیتی در مورد افراد دیگر به منظور تاثیرگذاری بر آن‌ها از راه‌هایی معین است. در چنین حالتی، کودکان و بزرگ سالان ارزش‌ها، الگوهای ادراکی، تفاسیر و اعمال اجتماعی یا گروه مورد نظر را از طریق مشارکت در مواردی نظیر عبادت و دوستی فرا می‌گیرند و جذب می‌کنند (دیکسترا، (۳). (۲۰۰۱).

با این فرض، فرد تربیت شده دینی منحصراً که منحصراً به تکرار پاره‌ای

رفتارهای عبادی مرسوم در هر دین پردازد، تلقی نمی شود. بلکه شخصیتی جامع و کامل محسوب می شود که اموری نظیر پرورش عقل و عاطفه و اخلاق را هم به صورت جدی مطمح نظر قرار می دهد، و برای حضوری اثربخش در اجتماع آماده می گردد و نقش اجتماعی خود را نیز در جامعه به طور فعال انجام می دهد. این امر به واسطه آنکه درونی شدن تربیت ملاک نبوده و بلکه فرد برای جامعه تربیت می شود و در نهایت متکی به قانون و رعایت دستورات بوده و التزام و التزام را در بردارد.

اهداف تربیت در آیین مسیحیت

آنچه مهم و هدف اصلی تدریس دین مسیحی قلمداد می گردد، آن است که با مشارکت الطاف الهی، عشق عیسی مسیح (علیه السلام). با جان کودک آمیخته شود و به گونه ای کودک با سخنان و الگوها، از حقایق وحی شده به مسیح (علیه السلام). و آموخته شده کلیسا آگاه شود که وی به وضوح مطابق با استعداد و ظرفیتش آن ها را بشناسد و به طور کامل در زندگی روزانه اش به کار گیرد و با بیشترین ایمان و اعتقاد به آن ها عمل کند و با انجام دادن آن ها احساس رضایت و خشنودی کند (کرونین، (۴). (۱۹۵۲). ملزومات اساسی تربیت دینی اثربخش عبارت اند از: ۱. احترام به خود؛ ۲. احترام به دیگران؛ ۳. احترام به محیط طبیعی و فرهنگی؛ ۴. احترام به زیبایی؛ ۵. احترام به حقیقت. چنین اموری تشکیل دهنده حوزه علائق اساسی برای کمال و درک ارتباط متقابل هر جزء و از بین بردن تناقضات و رهایی از هرگونه خرده نگری بدون درک ارتباطات هستند (واتسون، (۵). (۱۹۹۳). بنابراین، هر کدام از موارد پیشین می توانند به منزله یک هدف تربیت دینی در مسیحیت مطرح شوند.

در تربیت مسیحی، هدف کلی تربیت آن است که متربی در بعد شناختی، به آگاهی و معرفت راستین به خدا، دین و همه‌ی مولفه‌های تشکیل دهنده آن دست یابد؛ چنان معرفتی که سبب شود وی در بعد عاطفی، نگرشی راستین و استوار در خصوص موارد گفته شده تحصیل کند و محصول این گونه شناخت و نگرش، در بعد رفتاری آن باشد که همه‌ی تعالیم دینی در مورد جنبه‌های شخصیتی انسان در رفتار متربی اجرا شود. این رفتار در برگیرنده همه‌ی ارتباطات فرد با خود، خدا، دیگران، طبیعت و غیره است. بی شک از دل این نوع تربیت عبودیت خدا را نمی توان اتخاذ نمود. به گونه‌ای عیسی مسیح (علیه السلام). را مطرح می‌سازند که تا حدی یکتاپرستی خود را تحت الشعاع او قرار می‌دهند و به صورت افراطی، به تعالیم کلیسا که در مواردی ممکن است با اصل انجیل هم انطباق کامل نداشته باشد اهمیت می‌دهند.

محتوای درسی تربیت دینی در آیین مسیحیت

در تعلیم و تربیت (و لذا در محتوای درسی). از دیدگاه مسیحیت، می‌توان از چهار حوزه ارزشی سخن گفت

۱- خود:

ما به منزله انسان‌هایی منحصر به فرد و قادر به توسعه و رشد معنوی، اخلاقی، عقلانی و جسمانی، برای خودمان ارزش قایل هستیم و اشکال این ارزش قائل شدن، به معنای که دوباره رشد تربیتی انسان به محیط و جامعه ایی که در آن است بستگی دارد و نه در مقام اشرف مخلوقات و کرامت ذاتی انسان نزد خداوند.

۲- ارتباطات:

به دیگران برای خودشان ارزش قایلیم، نه فقط از جهت آنچه دارا هستند و یا آنچه می‌توانند برای ما انجام دهند. به چنین ارتباطاتی به مثابه مبنایی اساسی برای توسعه و کمال دیگران، خودمان و جامعه ارزش قایل هستیم. در این نوع تربیت، باز تربیت شهروند مطلوب مراد است و گویی از مقام شامخ انسان خبری نیست.

۳- جامعه:

ما برای حقیقت، عدالت، حقوق بشر، قوانین و تلاش‌های جمعی در جهت خوبی و رشد همگان ارزش قایل هستیم. خصوصاً ما برای خانواده به مثابه منبع عشق و حمایت برای همه‌ی افراد و اساس جامعه‌ای که در آن مردم مراقب و متوجه یکدیگر هستند، ارزش قایل هستیم. می‌توان نتیجه گرفت که نگاه یک بعدی به جامعه منجر به آن است که محیطی برای احقاق حقوق مردم و نه یک تعالی واقعی است. بر مبنای همین نگرش تربیتی است که در چنین جوامعی تفکر اومانیسیم حاکم می‌شود. و نه تربیتی بر مبنای دین.

۴- محیط:

ما برای جامعه، هم جامعه طبیعی و هم جامعه‌ای که انسان‌ها شکل داده‌اند، به مثابه مبنایی برای زندگی و منبع عشق و دوستی ارزش قایلیم (باتری، (۲۱). به نقل از: بیلی، (۲۰۰۵).

خدواند به تمام اجزای عالم هستی فرمان داده است سودمند باشند؛ خصوصاً آدمیان مخاطب این پیام خدا قرار گرفته‌اند که ثمربخش باشند و در زمین به آبادانی پردازند (انجیل ۲۲). بنابراین، می‌توان گفت در تربیت از دیدگاه مسیحیت، محتوای درسی ملهم از منبع شناخت است و به صورت جزئی تر، همان منابع در قالب محتوای مفید گوناگون که در

سوق دادن شاگردان به سوی اهداف تعلیم و تربیت موثرند اجرا می‌شوند. اگر چه این دستورات برگرفته از متن دین است ولی قوانین حاکم ارج گذاری از محیط برگرفته از قوانین منهای متون دینی است. چرا که غرب با حاکمیت سکولاریسم از قرن ۱۹م به بعد، نقش تربیت دینی در حوزه محیط جایگاه خود را از دست داده است.

ارزش‌های تربیت دینی در آیین مسیحیت

پنج نکته در خصوص تعلیم و تربیت از دیدگاه مسیحیت، مورد توافق است: تعلیم و تربیت ارزش‌ها عمدی و هدف دار است. مسدود نیست و باز است. در چنین نوع تعلیم و تربیتی، معلمان نقش تسهیل گر آموزش ارزش‌ها را ایفا می‌نمایند. هم‌چنین معلمان تنظیم کنندگان محیط‌های مطلوب یادگیری هستند، و «نظریه» حائز اهمیت فراوان است (باربر ۲۲). (۱۹۸۴). فهرست ارزش‌هایی که در حوزه دینی در تربیت اخلاقی قرار می‌گیرند عبارت‌اند از: عدالت، انصاف، تعاون و همیاری، مسئولیت پذیری، حسن تصمیم‌گیری و سایر ارزش‌های ابزاری، ایمان، امید، عشق به خدا و همسایگان و خود. عشق به خدا دلالت بر ارزش‌هایی غایی دارد. عشق به خود متضمن ارزش‌های شخصی و ارزش‌هایی مبتنی بر شایستگی‌های فردی است. آموزش و تدریس ایمان، امید و عشق، بدون آموزش و تدریس ارزش امکان پذیر نیست. ممکن است فردی بتواند «در باره» دین آموزش دهد، بدون آنکه ارزش‌ها را تدریس کند؛ اما متخصصان و مربیان تربیت دینی به آن تمایل دارند که دین را به منزله ایمانی پویا و زنده آموزش دهند و تدریس کنند. لذا آنان باید ارزش‌ها را درس دهند (همان).

هدف چنین آموزش و تدریسی آن است که بیشتر یک مسیحی تربیت کند، که در اعمال و رفتار روزانه اش عامل دستورها و ایمان دینی باشد (کرونین (۲۳)، ، ۱۹۵۲). اصولاً دین دار یا متدین بودن، یعنی آنکه الگوهای رفتاری به خصوصی را داشتن. احتمالاً افراد متدین از چنین نگرش‌هایی به واسطه آنکه آن‌ها را فرا گرفته‌اند برخوردارند. آنان نگرش‌های مذکور را در نتیجه تجارب ویژه، از جمله تجارب مردم دیگر، در خود رشد و توسعه داده‌اند (آستلی، به نقل از: آستلی، فرانسیس و کراودر، ۱۹۹۶). از این رو شاگردان باید از معلمانشان به منزله الگو و سرمشقی خوب و ناب پیروی کنند: «برای شاگردان کافی است که نظیر معلمانشان باشند و برای خدمتکاران که نظیر اربابشان». (Matthew, 10: 25)

همچنین برای شنوندگان و شاگردان ضروری است که مطابق با امور خوبی که می‌گویند و می‌شنوند عمل کنند: «منحصراً به عبارات گوش نکنید، که خود را فریفته‌اید. به آنچه (از امور خوب). گفته می‌شود عمل کنید.» (James 1:22) ، «من تلاش می‌کنم ایمانم را از طریق آنچه عمل می‌کنم، به شما نشان دهم. (James 2:19) ، به همین ترتیب، در موارد متعدد دیگر در انجیل، به این حقیقت اشاره شده است:

(از جمله ر.ک: James 9: 27, Exodus 9: 27, Corinthians 4: 15)

(4:15, Exodus 3: 13&17)

مسیحی متعهد، فردی است که هم قضاوت‌های صحیح اخلاقی دارد و هم عملاً پایبند اعمال مهم دینی است (پی ترسون، ۱۹۸۶). از موارد گوناگون در انجیل نیز می‌توان استنباط کرد که وظیفه معلم هدایت شاگردان به راه راست. (Samuel, 12:231)، راه درست. (6:36 1King) و کسب رضای الهی. (1Thessalonions 4:1) است. در چنین تعلیم و

تربیتی، می‌توان یادگیری را فعالیتی دینی در نظر گرفت. آموزش، تخصص و پژوهش را خود مسیحیان به منزله اموری ارزشمند و بافضیلت فراوان و تجلی عشق به خدا و معنویت لحاظ کنند. فراگیر نیز بنده‌ای است که تسلیم حقیقت است و لذا باید مراتب بالای چنین تسلیم بودن را در عمل نشان دهد (مارسدن، ۱۹۹۷: ۲۴). تدریس و یادگیری مبتنی بر عواطف و علائق، واجد اهمیتی فراوان است. عشق به حقیقت، زیبایی و ارتباط متقابل، همان انرژی انسان می‌معلمی که موضوع درسی را به خوبی می‌داند، باید آن را به گونه‌ای به شاگرد معرفی کند که قصد معرفی یک دوست صمیمی را دارد. شاگردان باید بدانند چرا معلم برای آن موضوع درسی ارزش قایل است، و اینکه آن موضوع، زندگی معلم را متحول و دگرگون کرده است، به همین ترتیب، معلم باید شاگردان را دوستانی بالقوه در نظر گیرد (پالمر (۲۵). ، ۱۹۹۳، به نقل از: بیلی، ۲۰۰۵). معلم در کلاس‌های درسی تربیت دینی، در هر لحظه، هم معلم است و هم مربی. به عبارت دیگر، نقش معلم آن است که به گونه‌ای تدریس کند که دانش آموزان آگاهی‌های جامع، ژرف، علاقه و انگیزه کافی در خصوص ارزش‌های دینی و اخلاقی به دست آورند، در عین حال در رفتار و عمل مزین به آن ارزش‌ها شوند؛ یعنی آن‌ها را در عمل خود اجرا کنند. از سوی دیگر، اجرا و رفتاری کردن ارزش‌ها خواهد توانست شاگردان را قادر به فهم و دریافت افزون‌تر ارزش‌ها سازد.

چالش‌های تربیت دینی در غرب

نوع رویکرد دین در تربیت غربی حاکی از آن است از طرفی نگرش سکولار اجازه ورود مستقیم به مبانی تعلیم و تربیت غربی را ندارد و از سویی دیگر تحریف دین چه در متون مقدس و چه در نوع تفسیر و حیانی

اصحاب کلیسا در قرون وسطی زمینه ایی را فراهم کرد تا از قرن نوزدهم و بیستم به بعد، مبانی ضعیف دین مسیحیت در امر تربیت، مبانی تعلیم و تربیت دینی غرب را با چالش جدی روبرو نماید.

یکی از مهمترین مصادیق چالش تربیت در غرب وجود خشونت در سطح مدارس این کشورها می باشد که یافته حاکی از آن است یا تربیت از نوع علمی سکولار منهای دین و مبتنی بر علوم تجربی محض نتوانسته است مانع این نوع خشونت ها شود و یا تربیت دینی غرب در عصر حاضر توانمندی آن را ندارد که اخلاق، معنویت و دین مداری را در سطح آموزش برقرار سازد.

دسترسی آزادانه به سلاح های گرم و سرد یکی از عواملی است که موجب افزایش امار قتل می شود؛ تیراندازی در کشور آمریکا، کانادا و مکزیک به علت دسترسی آسان به سلاح سرد و گرم بسیار بالاست و به عبارتی این سه کشور بالاترین نرخ تیراندازی در مدارس سطح جهان را به خود اختصاص داده اند

اداره اطلاعات جنایی فدرال آمریکا اعلام کرده است: از سال ۲۰۱۳ تا سه ماهه اول ۲۰۱۷، ۱۷ هزار تجاوز و اذیت و آزار جنسی در مدارس کشورهای آمریکایی ثبت شده است؛ این امار در حالی منتشر شده که آمریکا با وجود مسائل خشونت طلبی در مدارس برای این معضل اهمیتی قائل نیست.

بر اساس امار وزارت آموزش و پرورش کشور آلمان، از هر ۶ دانش آموز آلمانی، یک نفر مرتباً مورد آزار و اذیت فیزیکی قرار گرفته است. گزارش پلیس انگلیس نشان می دهد، آزار و اذیت جنسی دانش آموزان به یکدیگر ۷۱ درصد رشد یافته است و از ۴۶۰۳ مورد در سال ۲۰۱۱ الی

۲۰۱۳ به ۷۸۶۶ مورد در سال جاری رسیده است (خبرگزاری ایسنا).

نتیجه‌گیری

تربیت دینی در غرب امروز محصول دو آسیب بزرگ است؛ یکی آثار به جا مانده از گفتمان ضد علم تجربی قرون وسطایی اصحاب کلیسا و تفسیری برخلاف آموزه‌های الهی و وحیانی حقیقی و دوم حاکمیت تفکر سکولاریسم بر آموزش و تربیت در غرب که موجب شده تربیت دینی با چالش جدی روبرو شود. با وجود تربیت انسان‌ها که مبتنی بر وحی و اخلاق و با هدف آنکه مشارکت الطاف الهی، عشق عیسی مسیح (ع). با جان مهربان آمیخته شود و نیز با برخورداری از محتوایی در چهار حوزه: خود (انسان قادر به توسعه و رشد معنوی). ارتباطات (ارزش قائل شدن برای دیگران). جامعه (برای رسیدن به حقیقت عدالت، حقوق بشر، قوانین و تلاش‌های جمعی، محیط (سودمندی تمامی اجزای عالم هستی به فرمان خداوند). و نیز پیروی شاگردان از دستورات دینی معلمان مطابق دستور دین، اما آنچه به دلیل رویکرد قانون مدار و الزام و التزام به آن در سطح جامعه، مانع از درونی شدن تربیت دینی شدند در نتیجه تغییر مفاهیم تربیت از نوع تربیت مبتنی در دین به قوانین شهروندی، مانع جدی برای رشد تربیت دینی در غرب را بوجود آورد. رشد تفکراتی چون اومانیزم حاکی از انحراف از تربیت دینی و وحیانی واقعی بود که بر جهان غرب حاکم شد. بنا بر این تحریف کتب مقدس و تفسیر وحیانی غلط اصحاب کلیسا و نیز ممانعت علم مداری تفکر سکولار از ورود دین در مبانی تعلیم و تربیت غربی و در نهایت ضعف تحلیل دینی در عصر کنونی موجب گردید که تربیت با چالش‌های جدی روبرو شود که یکی از مهمترین مصادیق آن وجود خشونت در مدارس اکثر کشورهای غربی می‌باشد.

منابع

- بسیج، احمد رضا (۱۳۹۵). روانشناسی دین، شهرکرد، نشر سدره المنتهی.
- بونگه، ماریو (۱۳۹۵). فرهنگنامه سیاسی، ترجمه علیرضا امیر قاسمی، تهران، نشر اختران.
- Bailey, R (2005). , Teaching Values & Citizenship Across the curriculum, Educating Children for the World Rutledge Flamer, Great Britain.
 - Cronin. P. K (1952). , Teaching the Religion Lesson, Paternoster Publication LTD, London. The Holy Bible, Today's New international Version (2005). , Hodder & Stoughton, London.
 - Watson, B (1993). , The Effective Teaching of Religious Education, Longman, London and New York.
 - Watson, B (1993). , The Effective Teaching of Religious Education, Longman, London and New York.

مبانی انسان‌شناسی هرمنوتیک‌های دیگر و نقد آن از نظر علامه طباطبایی

مریم السادات طباطبایی^۱ و اکبر رهنما^۲

مقدمه

هایدگر، علاوه بر این‌که در زمینه‌های متعدد هستی‌شناسی، زیبایی‌شناسی، هنر و تحولات بنیادی را ایجاد نموده، در مسئله‌ی فهم و هرمنوتیک نیز چرخشی بنیادی خلق نموده است. هرمنوتیک در اندیشه‌های دیگر، غیر از هرمنوتیک گذشته است. هایدگر بر اساس مبانی اندیشه خود چرخشی را در هرمنوتیک پدید آورد. که پس از آن تفسیر از متن محوری به مؤلف محوری سوق داده شد. و یکی از مهم‌ترین مبانی روش هرمنوتیکی او دیدگاهش در مورد انسان است. به عبارت دیگر، همان‌طور که هایدگر در مسئله‌ی هستی‌شناسی به نقادی هستی‌شناختی سنتی پرداخته است.

در اینجا ما سعی داریم با روش توصیفی و اسنادی نشان دهیم که

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد تهران پست الکترونیکی
tabatabaei.alzahra@yahoo.com

۲. عضو هیأت علمی فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد تهران.

چگونه این تغییر هرمنوتیکی مبتنی بر مبانی انسان‌شناسی درهایدگر رخ داده است. آنگاه به نقد و بررسی دیدگاه انسان‌شناسی او از منظر علامه طباطبایی پرداخته می‌شود.

انسان در منظر فارابی

تمامی تجربه‌ی انسانی براساس ادراک وی از اشیا و رابطه ادراکی وی با عالم تبیین می‌شود؛ حال آنکه هایدگر در «وجود و زمان»، در پی این است که در قالب روش هرمنوتیک مدلی جدید از فهم انسان و تعینات ذاتی وی ارائه داده و به نقد مدل سوپراکتویستی سنتی بپردازد.

دیدگاه علامه طباطبایی نسبت به انسان

انسان، نوعی مستقل

. به نظر وی انسان نوعی مستقل از سایر انواع است که «از نوع دیگری جدا نشده و از روی قانون تحول و تکامل طبیعی به وجود نیامده است؛ بلکه خدا آنرا مستقیماً از زمین آفرید.» (طباطبایی، ۱۳۶۸: ج ۳: ۱۵۴).

انسان، موجودی دو بعدی

«خداوند متعال هنگام آفرینش، انسان را مرکب از دو جزئی و دارای دو جوهر مجرد که روح و روان او است، این دو پیوسته در زندگانی دنیوی همراه و ملازم یکدیگرند و هنگام مرگ روح زنده از بدن جدا شده و سپس انسان به پیشگاه پروردگار باز می‌گردد (همان: ج ۲: ۷۰).

انسان، موجودی اعتبارساز

انسان نه تنها، فی الجمله، توانایی ادراک امور حقیقی را داشته و براین

اساس علوم حقیقی را که ما بازاء خارجی دارند شکل می‌دهد؛ بلکه براساس خصیصه اعتبارسازی توانسته دنیای پیچیده اعتباریات را شکل بخشد. وی بر خلاف نباتات، پاره‌ای از نیازهایش به واسطه شعور و ادراک و میل و لذت مرتفع می‌شود. اعتباریات از همین جا بر می‌خیزند.

انسان موجودی اجتماعی

به نظر علامه « اجتماعی بودن انسان، از مطالبی است که اثبات آن، احتیاج به بحث زیادی ندارد، چه آنکه خاصه اجتماعی بودن از فطریات هر فرد است، (طباطبایی، ۱۳۶۳: ج ۴: ۱۵۷ و نیز همان ج: ۱: ۴۷۳-۴۷۲).

سعادت انسان

در هر صورت، به نظر علامه طباطبایی قرآن آنچه را که مختصاً مربوط به سعادت روح است، چون دانش و امثال آن را از سعادت‌های انسان می‌داند و هم‌چنین اموری که سعادت جسم و روح را با هم متضمن می‌باشد مانند نعمت مال و اولادی که شاغل از ذکر خدا نشود و باعث خلود در ارض دل‌بستگی به حیات دنیوی نگردد. آن‌ها را هم از سعادت‌های آدمی محسوب می‌دارد و در واقع، هم چه خوش سعادت است (طباطبایی، ۱۳۶۸: ج ۱۷: ۳-۱۶).

نقد انسان‌شناسی‌هایدگر از منظر علامه طباطبایی

بنابراین، تحلیل انسان از منظر علامه طباطبایی به تحلیل انسان‌شناسی‌هایدگر علاوه بر نقدهایی که بر انسان‌شناسی‌هایدگر وارد است.

ابعاد جدیدی را نیز در آن ضروری می‌داند دو اساس آن این است که تبیین بعد مجرد انسان به عنوان اساس هستی که در مکتب‌هایدگر کمتر به آن اعتناء شده است حقیقت این است که واقعیت زندگی انسانی ریشه در بعد روحانی او دارد. و بدون فهم صحیح از عالم تجرد تحلیل پدیده‌های انسانی‌هایدگر ناقص خواهد بود. چرا به تمام ابعاد وجودی انسان توجه نداشته است مثل بعد فطری انسان که ودیعه الهی است برای صعود و قرب به حق که این ویژگی اساساً مجرد از ماده است این در حالیست که‌هایدگر بیشتر به بعد مادی انسان توجه دارد و در مکتب غربی به غرائزای مادی بیشتر توجه شده است چرا که از منظر علامه طباطبایی حقیقی انسان حیات وجودی (توحیدی). آن می‌باشد. بنابراین، هایدگر تا حدودی انسان را به موجودی نگریسته است که که در این عالم رها شده تا از لذات مادیان بهره مند شود.

همان‌طور که اشاره شد جهان انسان‌هایدگر، همانا جهان زندگانی است که جنبه ای از بودنِ دازاین است. این جهان نقطه مقابل تصور علامه طباطبایی از جهان است که جهان و انسان برای کمال نهایی آفریده شده است.

نتیجه‌گیری

موضوع پژوهش حاضر بررسی مبانی انسان‌شناسی هرمنوتیک‌هایدگر و نقد آن از منظر علامه طباطبایی بود. آرا و اندیشه‌های‌هایدگر از جهات مختلفی قابل بررسی است. یکی از این جهات که تأثیر زیادی را بر متفکران نهاده است. دیدگاه‌های هرمنوتیکی‌هایدگر است که تحولی اساسی را در روش هرمنوتیک به وجود آورد. اندیشه هرمنوتیک‌هایدگر، تفسیر را از مؤلف محوری به مفسر محوری سوق داد. این چرخش

هرمنوتیکی مبتنی بر مبانی انسان‌شناسی خاصی است. مبانی انسان‌شناسی‌هایدگر او را به سوی تلقی جدید از هرمنوتیک و اثرگذاری بر روش هرمنوتیکی فلاسفه بعد از خود کشاند؛ بنابراین، برای نقد و بررسی دیدگاه هرمنوتیکی‌هایدگر می‌بایست مبانی انسان‌شناسی وی را به نقد کشانید. نگارنده بر این باور است که اگرچه یکی از نگاه‌های جدید به انسان، دیدگاه‌هایدگر در مورد تعریف انسان به عنوان «دازاین» می‌باشد، اما این تلقی از یکسونگری و عدم جامعیت رنج می‌برد؛ مضافاً بر این این‌که این برداشت از انسان خود مبتنی بر سرشت ثابت انسان می‌باشد که‌هایدگر آن را نادیده انگاشته است. همچنین‌هایدگر اصالت را به جمع می‌دهد در نتیجه اصالت فرد انسان از بین می‌رود و آزادی فردی بی‌معنا می‌شود.

پژوهش حاضر درصدد است که در این مختصر به نقد و بررسی دیدگاه‌هایدگر با استفاده از نگرش علامه طباطبائی پردازد. تحلیل انسان از منظر علامه طباطبائی، به تحلیل انسان‌شناسی‌هایدگر علاوه بر نقدهایی که بر انسان‌شناسی‌هایدگر وارد است. ابعاد جدیدی را نیز در آن ضروری می‌داند دو اساس آن این است که تبیین بعد مجرد انسان به عنوان اساس هستی که در مکتب‌هایدگر کمتر به آن اعتناء شده است حقیقت این است که واقعیت زندگی انسانی ریشه در بعد روحانی او دارد. و بدون فهم صحیح از عالم تجرد تحلیل پدیده‌های انسانی‌هایدگر ناقص خواهد بود. چرا به تمام ابعاد وجودی انسان توجه نداشته است مثل بعد فطری انسان که ودیعه الهی است برای صعود و قرب به حق که این ویژگی اساساً مجرد از ماده است این در حالیست که‌هایدگر بیشتر به بعد مادی انسان توجه دارد و در مکتب غربی به غرائز مادی بیشتر توجه شده است چرا که از

منظر علامه طباطبایی حقیقی انسان حیات وجودی (توحیدی). آن می‌باشد. بنابراین، هایدگر تا حدودی انسان را به موجودی نگریسته است که که در این عالم رها شده تا از لذات مادیان بهره مند شود.

منابع

- هایدگر، مارتین، (۱۳۸۱). *بیمل والتر، بررسی روشنگرانه اندیشه‌های مارتین هایدگر* تهران: ترجمه بیژن عبدالکریمی، سروش، ریخته گران محمدرضا (۱۳۸۰).
پدیدارشناسی فلسفه های آگزیستانس به انضمام شرح رساله ای از مارتین هایدگر، تهران: بقعه.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۷۴). *تفسیر المیزان*، ترجمه محمدباقر موسوی همدانی، قم: جامعه مدرسین، چاپ پنجم.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۸۸). *بررسیهای اسلامی*، ۲ جلد، ایران - قم: بوستان کتاب قم (انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم). چاپ دوم.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۸۷). *تعالیم اسلام*، ایران - قم: بوستان کتاب قم (انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم). ، چاپ اول.
- کلاتری، عبدالحسین؛ (۱۳۸۶). *معنا و عقلانیت در آرای علامه طباطبایی و پیروینچ*، قم: کتاب طه (چ شریعت). ، چاپ اول.
- Khatami, Mahmood, *From a Sadraean Point of View: Towards an Elimination of the Subjectivist self*, London: Academy of Iranian Studies, 2004 .
- Lafont, Christina, *Hermeneutics*, In: *A Companion to Heidegger*, Ed. H. L. Dreyfus, pp. 265-284, USA: Blackwell, 2005 .
- Moran Dermot, *An Introduction to Phenomenology*, London & New York: Routledge, 2002.
- Row, 1979 *The Basic Problems of Phenomenologist*. A. Hofstadter, Bloomington &, Indianapolis: Indiana University Press, 1982, *The Problem of a Non-Objectifying Thinking and Speaking*, in: *Contemporary Theology*, Trams Hart and John Miralda, Bloomington: Indiana University Press, 1976, *Sketches for a History of Being as Metaphysics*, Tr. Joan Stombaugh in: *The end of Philosophy*, New York: Harper and Row, 1973 .

مقایسه آراء تربیتی جان دیویی و امام محمد غزالی

جمشید منتشلو^۱ و فواد محمدی^۲

مقدمه

بیان افکار و اندیشه‌های متفکران تربیتی از آن جهت که می‌تواند الهام بخش نظریه‌های تازه‌ای در امر آموزش و پرورش باشد، حائز اهمیت بسیار است. خصوصاً متفکرانی که با آراء و اندیشه‌های خود سنگ بنای تمدن اسلامی را استحکام بخشیدند. یکی از صاحب‌نظران در این زمینه امام محمد غزالی است که با اندیشه‌های انقلابی خود پیشوای تحولی شگرف در افکار فلسفی، دینی و عرفانی بشمار می‌آید، تحولی که بعد از گذشت نهمصد سال هنوز هم نظر متفکران غرب و شرق را به خود معطوف داشته است. غزالی معتقد است که فساد و تعدی در هیچ چیز به اندازه اخلاق عامه تأثیر سوء ندارد، در چنین احوالی اصلاح درست باید از اخلاق شروع شود. بیهوده نیست که غزالی به اخلاق و تربیت این همه‌ی اهمیت داده است و در پاسخ به اینکه آیا فساد اخلاق عامه را می‌توان اصلاح کرد؟

۱. jamshidmantashloo@gmail.com

۱. مربی دانشگاه فرهنگیان

2. oadkhan1998@gmail.com

۲. دانشجوی دانشگاه فرهنگیان شهید مدس سنندج

پاسخ می‌دهد که اصلاح ممکن است و اگر این اصلاح در اخلاق انسانی حاصل آید چه کارها که نمی‌کرد.

بحث و بررسی درباره تربیت و چگونگی تحقق آن از دیرباز در جوامع بشری مطرح بوده و نظر به این که تحول در جان آدمی و جوامع بشری بدان منوط است، این امر همواره ادامه خواهد داشت. تقریباً همه‌ی مکاتب و دیدگاه‌های فکری، بخشی از توجه خویش را به تربیت معطوف داشته‌اند. یکی از راه‌های شناخت میزان کارآمدی هر دیدگاه می‌تواند نوع نگاه آن به ارکان این موضوع از جمله مبانی، اصول و اهداف تربیت باشد. پی بردن به وجوه اشتراک و افتراق مکاتب فکری به منظور تدارک شرایط لازم به منظور تقویت وجوه اشتراک و رفع وجوه افتراق تا حد ممکن از جمله اقداماتی است که می‌تواند زمینه مبادلات علمی و تقریب دیدگاه‌های تربیتی جوامع مختلف را فراهم سازد؛ چه این که ابنای بشر همواره باید درصدد سهم شدن در عقول یکدیگر باشند و گوهر گران بهای وقت را صرف تأمل و تفکر برای گره‌گشایی در کارهایی کنند که هنوز توسط دیگران گشوده نشده است؛ لذا اطلاع از دیدگاه‌های گوناگون تربیتی در ابعاد مختلف، می‌تواند به این مهم کمک کند؛ بدین منظور دواندیشمند شناخته شده از دو پیشینه تمدنی بزرگ انتخاب شده‌اند تا آرای تربیتی آن‌ها مورد بررسی و مقایسه قرار گیرد. سؤال مهمی که در این زمینه مطرح می‌شود این است: "آیا می‌توان بین مسائل و برنامه‌های تربیتی شرق اسلامی و غرب مسیحی وجوه اشتراکی پیدا کرد و بدین طریق، زمینه‌ی بهره‌گیری از تجربه و مطالعات تربیتی دو طرف را فراهم ساخت یا به دلیل نا‌همخوانی و تفاوت اساسی در همه‌ی ابعاد، اصولاً باید از هرگونه تلاش برای استفاده از دستاوردهای یکدیگر صرف نظر کرد؟" بی تردید یافتن

پاسخ‌های در خور برای این سؤالات مستلزم پژوهش‌های گسترده‌ای است. در این نوشته به عنوان گام اولیه و ابتدایی، دو عالم بزرگ دینی (امام محمد غزالی و جان دیویی). انتخاب شده‌اند تا آرای تربیتی آن‌ها بررسی شود.

پیشینه تحقیق

در مورد غزالی و مقایسه تطبیقی ارا تربیتی او با سایر اندیشمندان کارهای انجام شده است و هم‌چنین دیدگاه جان دیویی و دیگران نیز پژوهش‌های صورت گرفته است که می‌توان به چند مورد اشاره کرد. از جمله مقاله پژوهشی «مقایسه دیدگاه‌های تربیتی و روش‌های یاددهی - یادگیری جان دیویی و فارابی» نوشته اقبال صالحی، سیف‌اله فضل‌الهی قمشی، حسین کریمیان در نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی ارائه شده است. و پژوهش دیگر با عنوان «مقایسه آرای تربیتی امام محمد غزالی با رنه دکارت» نویسنده ناصر کاظم خانلو، افسانه رسولی، پریسا بیگلری، اولین همایش ملی راهکارهای توسعه و ترویج علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره و آموزش در ایران ارائه شده است و هم‌چنین مقاله دیگر با عنوان «بررسی تطبیقی آراء تربیتی ابن سینا و امام محمد غزالی» نویسنده اکبر سلیمانگلی، علی اکبر دولتی، کنفرانس بین‌المللی مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی - ۱۳۹۴ ارائه گردیده است. موارد دیگری وجود دارد که از ذکر آن‌ها خودداری شد.

نتیجه

درباره‌ی تربیت انسان در بین دو تمدن اسلام و غرب بیش از آن افتراق وجود دارد. فهم و انتقال این حقیقت، مبین تعریف رسالتی نوین برای علم

آموزش و پرورش تطبقی می‌باشد د نظام خانوادگی و نقش اساسی والدین در همه‌ی وجوه تعلیم و تربیت، فصل مشترک آرای تربیتی هر دو گروه مریبان مسلمان و غیر مسلمان علی‌رغم فاصله زمانی و مکانی آن‌ها از یکدیگر است در هدف تربیت غزالی مبنای تربیت اخلاقی را دین قرار داده‌اند و اصول تربیت نیز از نظر او خدامحوری، تقدم علم بر عمل، مزرعه بودن دنیا برای آخرت، آخرتگرایی، دنیاگریزی اصل خدامحوری می‌باشد. جان دیویی توجه به تجربه و عمل را در تربیت اخلاقی مؤثر می‌پندارد. البته باید اشاره کرد که مریبان مسلمانهم چنین با اعتقاد بر دو بعدی بودن وجود انسان، بر تربیت روح و جسم تاکید می‌کنند در روش تربیت هر دو برای یادگیری و آموزش بیشتر، تشویق را بهتر از تنبیه می‌دانند.

منابع

- ابراهیم زاده، عیسی. (۱۳۸۶). فلسفه تربیت، تهران: انتشارات پیام نور
- باقری، خسرو. و عطاران، محمد. (۱۳۸۶). فلسفه تعلیم و تربیت معاصر، تهران: انتشارات محراب قلم
- حمیدی، جعفر (۱۳۹۰). تعلیم و تربیت از نظر خواجه نصیرالدین توسی، فصلنامه تحقیقات تعلیمی و غنایی زبان و ادب فارسی، شماره ۸. ص ۹۱-۱۱۰. ۴-
- دیویی، جان. (۱۳۶۹). تجربه و آموزش و پرورش، ترجمه اکبر میر حسینی، ۱۹۳۸، تهران: نشر کتاب
- دیویی، جان. (۱۳۴۱). مقدمه‌ای بر فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه ا.ح. آریانپور، تبریز: انتشارات شفق
- دیویی، جان، (۱۳۳۷). بنیاد نو در فلسفه، ترجمه صالح ابوسعیدی، تهران: انتشارات اقبال
- شاتو، ژان. (بی تا). مریان بزرگ، ترجمه غالمحسین شکوهی، ۱۳۹۱، تهران: انتشارات دانشگاه تهران
- شریعتمداری، علی. (۱۳۸۳). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات امیر کبیر
- شریعتمداری، علی. (۱۳۹۰). اصول تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات دانشگاه تهران
- شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۸۶). فلسفه آموزش و پرورش، تهران: انتشارات امیر کبیر
- زرینکوب، عبدالحسین (۱۳۶۹). فرار از مدرسه: درباره زندگی و اندیشه ابوحامد غزالی. تهران: انتشارات امیرکبیر
- صاحب الزمانی، ناصرالدین (۱۳۴۷). خداوند دو کعبه. تهران: انتشارات عطایی
- غزالی، محمد (۱۳۶۲). مکاتیب فارسی غزالی. به تصحیح و اهتمام عباس اقبال آشتیانی. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- غزالی، محمد (۱۳۷۱ الف). کیمیای سعادت. ج اول و دوم. به کوشش حسین خدیوچم. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگ.
- غزالی، محمد (۱۳۷۱ ب). کتاب الاربعین. ترجمه برهان الدین حمدی. تهران: انتشارات اطلاعات.
- غزالی، محمد (۱۳۷۶). میزان العمل. ترجمه علی اکبر کسمایی. تهران: انتشارات سروش.

نقد مبانی بوروکراتیک نظام‌های آموزشی غرب و ظهور رویکرد نوین مدیریت‌گرایی

بخشعلی آئینی^۱

مقدمه

مدل بوروکراتیک سازمان که در این مقاله «الگوی سنتی اداره امور» نامیده می‌شود، در دوران خود در مقابل شیوه‌های غیر حرفه‌ای تمدن‌های قدیمی، یک نهضت اصلاحی مبتنی بر اصول علمی محسوب می‌شد؛ که زیر مجموعه‌ای از دیدگاه کلاسیک سازمان و رویکردی نظام مند است که در اروپا پدید آمد (فیضی، ۱۳۸۷، ص ۶۸). مبانی نظری آن از نوشته‌های اندیشمندان کشورهای غربی از جمله: "وودرو ویلسون"^۲ از ایالات متحده آمریکا؛ "نورث کوت - تری ولیان"^۳ در انگلستان و مفاهیم مربوط به سازمان‌های بوروکراتیک "ماکس وبر"^۴ آلمانی، استخراج شده است.

وبر مدل سازمان بوروکراسی نوع آرمانی را پیشنهاد کرد که بین سالهای ۱۹۲۰ - ۱۹۰۰ در اکثر کشورهای غربی رسمیت یافت و تا ربع آخر قرن

۱. مربی، عضوگروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، کردستان، ایران. پست الکترونیکی

Bakhshali.aeini@yahoo.com

2. W. Wilson.

3. N. cote & T. velyan.

4. M. Weber.

بیستم، بدون تغییر، باقی ماند. ولی دولتهای این کشورها از اوائل سالهای ۱۹۸۰ از مفاهیم آن فاصله گرفتند؛ این الگوی اداره که موفق‌ترین شیوه در سازمان‌های بزرگ مانند آموزش و پرورش است. به دلیل انتقادات وارده بر آن در حال جایگزین شدن است (الوانی، ۱۳۸۵، ص ۷۵).

دلایل این انتقادات: از جمله پدید آمدن جنبه‌ها منفی در نظریه بوروکراتیک، گرایش به انعطاف ناپذیری، عدم توجه به روابط انسانی، جابه‌جایی هدف با وسیله، وجود داشت (حقیقی، ۱۳۸۶، ص ۲۴۹). از سالهای ۱۹۷۰ انتقادهایی مستدلی در باره‌ی ناکارآمدی بوروکراسی‌های آموزشی به عمل آمد. رهبران سیاسی از بوروکراسی‌های خود خشنود نبودند و خواهان اصلاح و بازسازی آن شدند. زیرا مدل بوروکراتیک به دلیل قدیمی بودن با نیازهای جامعه‌ی متحول امروز تطبیق ندارد (هیوز، ۱۳۸۱، ص ۳۶ ترجمه الوانی و همکارانش).

مشکلات الگوی بوروکراتیک سازمان

نارسایی‌های این نوع بوروکراسی باعث شد که در بیشترکشورهای غربی، خدمات دولتی، از سالهای دهه‌ی ۱۹۷۰، با انتقادات روزافزونی مواجه شود. در این رابطه سه مشکل اساسی وجود داشت (همان، ص ۵۸). که عبارت بودند از:

اول، مشکل کنترل سیاسی: الگوی کنترل سیاسی نارسا و غیر منطقی بود. در این خصوص باید به طرح جدایی خط مشی و اداره امور که توسط ویلسون "رئیس جمهور وقت امریکا در سالهای دهه‌ی ۱۸۸۰ برای مقابله با سیستم تاراج، که آن زمان در امریکا متداول بود، طراحی شد. حتی

نهضت اصلاحات امریکا نتوانست سیاست جدایی خط مشی از اداره را تحقق بخشد. زیرا این مشکل نشانگر وجود کاستیهایی در الگوی بوروکراتیک بود (رابین و بومن^۱، ۱۹۸۴، صص ۷-۵).

دوم، به نظر نمی‌رسید نظریه‌ی بوروکراسی بتواند کارآیی فنی را به شکلی که ماکس وبر تصور می‌کرد، ایجاد کند. زیرا نظام آموزشی بوروکراتیک به جای پرورش خلاقیت و نوآوری، اشخاص ابن الوقت تربیت می‌کند. بنا بر این نیازمند اصلاحات اساسی‌اند.

نظریه‌ی بوروکراسی دارای دو مشکل ویژه است؛ نخست، رابطه‌ی دشوار بین بوروکراسی و دموکراسی و دیگری، این‌که بوروکراسی نمی‌تواند بیش از این به عنوان یک شکل اثربخش سازمانی به حساب آید (گرث و میلز^۲، ۱۹۷۰، ص ۲۲۸).

سوم، انتقادی هم از طرف دست راستی‌ها مبنی بر این‌که بوروکراسی، آزادی را از بین می‌برد و در مقایسه با بازار فاقد اثربخشی است. مطرح شد (همان).

تنوری انتخاب عمومی، در حقیقت، به کارگیری اصول اقتصاد خرد، در زمینه‌های اجتماعی و آموزشی است (دان لوی^۳، ۱۹۸۶، ص ۳). وی عقیده دارد الگوی «بازیگر عاقل^۴ که محور اصلی کلیه‌ی بحث‌های مربوط به انتخاب عمومی می‌باشد، فرض می‌کند که:

۱- اشخاص دارای ترجیحات شکل یافته‌ای هستند، که می‌توانند به سادگی آن‌ها را درک و مقایسه کنند.

۲- این ترجیحات یا در حال انتقال‌اند یا پایدار و ثابت هستند.

1. J. Rabin. Jack & J. Bowman.
2. H. Greth. & H. Mills.
3. P. Dunleavy.
4. Rational Actor.

۳- مردم همواره در تصمیم گیریهای خود در جستجوی یافتن بیشترین سود ممکن و پرداخت کمترین هزینه‌اند. طبق این تعریف، اگر کسی ترجیحات خود را دائماً بهینه کند، رفتار عقلایی دارد. دیدگاه انتخاب عمومی به تشریح چگونگی گسترش «سیاستها اداره^۱» که در همه‌ی بوروکراسی‌ها از جمله آموزش و پرورش قابل مشاهده است.

کار نظریه پردازان انتخاب عمومی بر پایه‌ی «پارادایم» برگرفته از نظریه‌ی اقتصاد، قرار دارد، که بسیاری از نظریه‌های کلاسیک سازمان را زیر سوال برده است. بنابر این، سازمانهای بوروکراتیک و بازار، در نقطه‌ی مقابل هم قرار دارند. دهه‌ی هشتاد (سالهای ۱۹۹۰-۱۹۸۰). دوران حملات شدید به اندازه‌ی بخش دولتی بود. بوروکراسی دولت، همواره منبع بعضی از ناآرامی‌ها در جوامع غربی، بوده است. در این سالها شاهد ظهور احزاب ضد دولت و رهبران دست راستی، بخصوص در انگلستان و امریکا بوده ایم (هیوز، ۱۳۸۱، ص ۱۹، ترجمه: الوانی).

در اوایل قرن بیست و یکم در پاسخ به نارسایی‌های مدل بوروکراتیک سازمان‌ها دولتی، یک رویکرد نوین مدیریتی ظهور کرد. که متضمن تغییرات شگرفی در نحوه‌ی اداره سازمان‌های آموزشی نیز گردید. این رویکرد، معانی گوناگونی دارد: «مدیریتگرایی»^۲ (پولیت^۳، ۱۹۹۰).؛ «مدیریت دولتی نوین» (هود^۴، ۱۹۹۱).؛ «اداره‌ی امور دولتی مبتنی بر بازار» (لن و روزنبلوم^۵، ۱۹۹۲). یا «دولت کارآفرین»^۶ (آزبورن و گیبلر^۷،

-
1. Office Politics.
 2. Managrialism.
 3. Ch. Pollitr.
 4. Ch. Hood.
 5. Market – Public Administration.
 6. C. Lindblom.
 7. Entrepereurial Government.
 8. D. Osborne & T. Gaebler.

(۱۹۹۲). در این مقاله « مدیریت دولتی نوین » و « مدیریتگرایی » به یک معنا به کار خواهد رفت (آوین هیوز، ۱۳۸۱، ص ۷۵، ترجمه: الوانی).

وظایف مدیریت‌گرایی

آیسون (۱۹۸۲). « مدیریتگرایی » دارای سه وظیفه‌ی اساسی به شرح زیر است:

وظیفه‌ی نخست، داشتن برنامه‌ی راهبردی است. که نظام‌های آموزشی موفق، ضرورتاً به استراتژی نیاز دارند.

وظیفه‌ی دوم، مدیریت مؤلفه‌های درونی است. این کار تأمین نیروی انسانی و ایجاد سیستم‌های لازم برای دستیابی به هدف‌های تعیین شده توسط استراتژی را در بر می‌گیرد.

سومین وظیفه، مدیریت مؤلفه‌های بیرونی است. که در مدیریت‌گرایی تغییرات چشمگیری در این وظیفه پدید آمده است. اکنون کارکنان و معلمان در غرب، آزادی بیشتری دارند تا در اجتماع سخن بگویند و در گردهمایی‌های حرفه‌ای حضور یابند؛ از سال‌های دهه‌ی ۱۹۸۰ که اصلاحات متعددی به اجراء درآمده، هر سه وظیفه‌ی فوق، در بخش دولتی انجام می‌شود.

در مورد محتوای مدیریت‌گرایی نظریات متعددی وجود دارد. بیشتر کشورها برای بهبود تولید و خدمات دولتی منجمله خدمات آموزشی دو مسیر رامی پیمایند:

نخستین مسیر عبارت است از:

افزایش عملکرد سازمان‌های دولتی از طریق بهبود مدیریت منابع انسانی، با تأکید بر مشتری و کیفیت فراگیر خدمات.

مسیر دوم عبارت است از: « استفاده‌ی بیشتر از بخش خصوصی به

منظور ایجاد یک نظام کارآمد و رقابتی برای واگذاری خدمات دولتی از جمله خدمات آموزشی به دیگران، از طریق قرارداد و پایان دادن به انحصار (هود، ۱۹۹۱، صص ۵-۲).

مبانی نظری مدیریت‌گرایی نوین

مدیریت‌گرایی نوین نیز دارای دو تئوری اصلی است. این دو تئوری عبارتند از: بهره‌گیری از علم اقتصاد و مدیریت بخش خصوصی^۱ پایه‌های اقتصادی مدیریت‌گرایی به آن امکان می‌دهد تا از پرقدردترین تئوریهای علوم اجتماعی استفاده کند.

نتیجه‌گیری

در اوایل قرن بیست و یکم در پاسخ به نارسایی‌های مدل بوروکراتیک سازمان در بخش مدیریت سازمان‌های دولتی منجمله آموزش و پرورش، یک رویکرد نوین مدیریتی ظهور کرد. که متضمن تغییرات شگرفی در نحوه‌ی اداره بخش دولتی است. این رویکرد نوین مدیریتی معانی گوناگونی دارد: «مدیریت‌گرایی»، «مدیریت دولتی نوین»، «اداره‌ی امور دولتی بر اساس بازار» یا «دولت کارآفرین».

نامهای گوناگون برای مدیریت دولتی نوین، نشانگر دیدگاه‌های مختلف در این باره است، ولی این دیدگاه‌ها دارای نکات مشترکی به شرح موارد زیر هستند:

نخست، رویکرد نوین مدیریتی هرچه بنامیم انتقال عمده‌ای از اداره‌ی امور دولتی سنتی، به سوی توجه بسیار زیاد به دست‌یابی به نتیجه‌ها و

مسئولیت‌های فردی مدیران است.

دوم، توجه صریحی به فاصله گرفتن از دیوان سالاری کلاسیک، برای انعطاف پذیری سازمان‌ها، کارکنان، شرایط و مقررات استخدامی است. سوم، هدف‌های سازمانی و فردی باید به روشنی و صریح تدوین شوند، تا سنجش و اندازه‌گیری نتایج، از طریق شاخص‌های عملکرد هم‌چنین ارزیابی سیستماتیک برنامه‌های اجرایی، امکان پذیر شود. چهارم، کارکنان بلند پایه، به جای آنکه بدون گرایش خاص سیاسی و بی طرف باشند، تمایل دارند که از نظر سیاسی به دولت حاکم متعهد باشند.

پنجم، در رویکرد نوین مدیریتی وظایف دولت، هر چه بیشتر با آزمون بازار روبرو می‌شود. دخالت دولت در امور اقتصادی نباید همیشه به معنای انجام کار توسط ابزارهای بوروکراتیک باشد. ششم، اصلاحات یاد شده ممکن است بدون کاستن از دامنه‌ی وظایف و مسئولیت‌های دولت روی دهد.

پیامدهای مدیریت‌گرایی

پیامدهای مدیریت‌گرایی نوین عبارتند از:

۱- استفاده از مدیریت حرفه‌ای در بخش دولتی منجمله آموزش و

پرورش

۲- معیارها و اندازه‌گیری صریح عملکرد

۳- تأکید بیشتر بر کنترل‌های برون داد

۴- حرکت به سوی جداسازی واحدها در بخش دولتی یعنی تجزیه‌ی

سازمانهای بزرگ به «واحدها مستقل بر پایه‌ی محصول» است.

- ۵- تأکید بر سبکهای مدیریت بخش خصوصی
- ۶- حرکت به سوی رقابت بیشتر در بخش سازمان‌های دولتی
- ۷- تأکید بر انضباط و جلوگیری از اسراف در استفاده از منابع

منابع

- حقیقی، محمد علی. (۱۳۹۱). سازماندهی و اصلاح تشکیلات و روش‌ها. تهران: انتشارات ترمه.
- درویش، حسن و حیدری، اصغر. (۱۳۹۸). سازماندهی و اصلاح تشکیلات و روش‌ها. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- دفت، ر. (۱۳۸۷). عصر جدید مدیریت. (ترجمه فیضی، طاهره و سرلک، محمد علی). تهران: انتشارات گسترده.
- هیوز، آ. (۱۳۸۱). مدیریت دولتی نوین: نگرش راهبردی، سیراندیشه‌ها، مفاهیم و نظریه‌ها، (ترجمه: الوانی، مهدی؛ خلیلی شورینی، سهراب و معمارزاده طهران، غلامرضا). تهران: انتشارات مروارید.
- Allison. (1982). "Public and private management: are they fundamentally alike in all important respects?". *Discussion Paper Series / John F. Kennedy School of Government*.
- Bozeman, B. and Strategies. J. (1990). Public management strategies: Guidelines for Managerial Effectiveness, *Journal of Policy Analysis and Management*, 3(10). : 493-496.
- Garth, H. and Wright. C. (1970). From max weber: essays in Sociology (London: Routledge and Kegan Paul).
- Keizer, P. K. (1992). "Democracy, bureaucracy and public choice, economic explanations in political science: Patrick Dunleavy, (Harvester Wheatsheaf, Hemel Hempstead, 1991). ", *European Journal of Political Economy, Elsevier*, 8(3). :497-499.
- Hood, Ch. (1991). "A public Management for all Seasons?", *Public Administration*, 69(1). : 3-19.
- Lindblom, C. (1969). *The policy-making process, JOURNAL ARTICLE Review: Lindblom: A Partisan Analyst of the Policy Process*, 2(2). : 191-198.
- Rabin, J. and Bowman, J. (1984). Politics and administration: oodrow Wilson and American, public administration, (New York: Marcel Dekker). , *American Political Science Review* 8(4). : 1120 – 1121.
- D. Weimer. (1994). Reinventing government: How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector, by David Osborne and Ted Gaebler. New York: Addison-Wesley, *Journal of Policy Analysis and Management*, 13(1). : 187-192.
- Owen, H. (1995). Public management and administration an introduction, 4th edition (Paperback – January 1, 2015).
- Pollitt, Ch. (1990). Managerialism and the public Services: The Anglo – American Experience, *Blackwell Pub* (Oxford: Basil Blackwell).

نقد و بررسی فلسفه تعلیم و تربیت مکتب پراگماتیسم طبق نظریات دیوئی

مونا زرین مهر^۱، سیده صفورا ابراهیمی^۲ و روژین اکبرنیا^۳

مقدمه

در قرن ۱۹ یک روش فلسفی موسوم به پراگماتیسم توسط برخی از متفکران از جمله دیوئی در آمریکا به ظهور رسید. عملگرایی فلسفه‌ای است که در پاسخ به سوال « معیار حقیقی بودن یک قضیه چیست»، به وجود آمده است و در پاسخ می‌گوید ملاک حقیقی بودن افاده عملی است و معیار حقیقت را سودمندی نتیجه یک عمل می‌داند نه انطباق آن با واقعیت عینی. شاید هیچ سیستم فکری یا فلسفی در قرن بیستم به اندازه عملگرایی مطرح نشده باشد. این فلسفه توسط دیوئی وارد آموزش شده است و تحولات زیادی را در آ.پ به وجود آورده است. حال این که این فلسفه بر چه مبانی استوار است و نکات قوت و ضعف این مبانی چیست، اصول آ.پ از

۱. دانشجوکارشناسی، دانشگاه فرهنگیان پردیس بنت الهدی صدر سنندج،

mzareenmehr@gmail.com

۲. دانشجوکارشناسی، دانشگاه فرهنگیان پردیس بنت الهدی صدر سنندج،

safouraebrahimii@gmail.com

۳. دانشجوکارشناسی، دانشگاه فرهنگیان پردیس بنت الهدی صدر سنندج

roak.teach@gmail.com

دیدگاه دیوئی چيست و چه نقاط قوت و ضعفی دارد از مبحث‌های اصلی این گفتار می‌باشد و این متن در تلاش است نقدی منصفانه بر این مبانی و اصول باشد. در پژوهش‌های پیشین محققان مبانی فلسفی مکتب پراگماتیسم را نقد و نظرات دیوئی را در این مکتب به صورت کلی بررسی نموده‌اند اما ما در پژوهش حاضر به مرور، نقد و بررسی نظریات دیوئی، فیلسوف شاخص پراگماتیسم، با تاکید بر اصول تعلیم و تربیت پرداختیم و به نکات مثبت و منفی تعلیم و تربیت با تاکید بر این مکتب و نظریات دیوئی اشاره کردیم.

روش و ابزار تحقیق

روش پژوهش حاضر از نوع کیفی - توصیفی و مروری - تحلیلی می‌باشد که با جستجو در مقالات علمی داخلی و کتاب‌های مختلف از جمله کتاب‌های حوزه تعلیم و تربیت جان دیوئی و دیگر کتاب‌های حوزه تعلیم و تربیت به تدوین آن پرداخته شده است.

مفهوم و فلسفه پراگماتیسم

پراگماتیسم مکتبی است که در سال ۱۸۷۹ توسط پیرس مطرح شده و توسط افرادی مثل جیمز و دیوئی توسعه پیدا کرده است. پراگماتیسم از واژه یونانی پراگما به معنی عمل گرفته شده است و تأثیر عمده‌ای در کشور آمریکا داشته است. پراگماتیسم مکتب اصالت عمل است و عملی بودن هر چیزی را ضروری می‌داند. در نظر پراگماتیسم افکار و عقاید همچون ابزارهایی هستند برای حل مسائل و مشکلات بشر. تا زمانی که اثر مفیدی دارند صحیح و حقیقی‌اند و پس از آن خطا می‌شوند (حاتمی نژاد-اکبر پور، ۱۳۹۰).

مبانی فلسفی پراگماتیسم

در مبانی فلسفی پراگماتیسم در هر سه بخش جهان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی تاکید پراگماتیسم بر تجربه و عمل و به‌کار آمدن است. تجربه اساس جهان‌شناسی پراگماتیستی را تشکیل می‌دهد. از نظر پراگماتیسم‌ها تجربه شامل ادراک، احساس، تفکر، قضاوت، مقایسه، توصیف، سیر عقلانی و توجه به ارتباط امور باهم می‌باشد. بنابراین، تجربه را نمی‌توان به ادراکات حسی محدود نمود. از سوی دیگر تجربه محصول تاثیر متقابل فرد و محیط روی یکدیگر است. واقعیت نهایی از نظر پراگماتیسم‌ها چیزی است که در تجربه ظاهر می‌گردد. این امر به صورت جریانی است که پیوسته در تغییر و تحول می‌باشد (شریعتمداری، ۱۳۸۷).

نقد هستی‌شناسی

اصلی‌ترین دیدگاه پراگماتیسم عدم اعتقاد به جهان ماوراء الطبیعه است. آن‌ها هستی را به جهان طبیعی و تجربه‌پذیر محدود می‌دانند؛ همین اصل بقیه‌ی دیدگاه‌های آن‌ها را تحت تاثیر قرار می‌دهد. جهان طبیعی ناقص و ناامن است و تنها پاسخگوی نیازهای جسم انسان است که از جنس جهان طبیعی است و ناقص و متغییر است. پس نیازهای روح انسان که فراتر از جهان مادی است بی‌پاسخ می‌ماند؛ نتیجه می‌گیریم که جهان دیگری باید وجود داشته باشد که در آن خبری از نقص و ناامنی و تغییری نیست، این جهان واقعی‌تری و رای تجربه دارد.

نقد انسان‌شناسی

در این مکتب برخلاف پروتاگوراس اصالت را از فرد گرفته و عقل اجتماعی را مورد تاکید قرار می‌دهد. طبق مبانی انسان‌شناسی این نظریه، انسان فاقد هرگونه استقلال و توانایی ذهنی است و تمامی اتفاقات حتی عقل و تجربه او تحت تأثیر جامعه به وجود می‌آید که زیاد مورد قبول نیست چراکه عقل انسان توانایی تفکر مستقل و ایجاد تغییر و تحول را دارد و در تاثیرپذیری صرف از جامعه نیست. طبق این نظریه انسان موجودی منفعل و تاثیرپذیر است که تمام افکار او تحت تأثیر عقل اجتماعی شکل می‌گیرد؛ درحالی‌که اینگونه نیست؛ بلکه انسان موجودی فعال و تاثیرگذار است و می‌تواند تغییر و تحول ایجاد کند و حتی جامعه را نیز متحول کند.

نقد معرفت‌شناسی

معرفت‌شناسی پراگماتیسم صرفاً فایده‌گرایانه است و به سودمندی افکار و عقاید توجه می‌کند. این مکتب توجهی به حق و باطل بودن ندارد و آن را درکل، معنای مطلق و ثابتی نمی‌داند و تنها چیزی را حق می‌داند که فایده عملی داشته باشد. این نکته چون همه چیز را نسبی و غیرمطلق می‌داند صحیح نیست. درست است که خیلی از امور و عقاید دارای ثبات نیستند و نمی‌توان برای آن‌ها حق و باطل مشخصی قائل شد اما تعمیم این نکته بر همه چیز نادرست است.

نقد ارزش‌شناختی

پراگماتیسم ارزش و اخلاق را بر مبنای ثابتی قرار نمی‌دهد و آن را بر اساس سودمندی در شرایط مختلف متغیر می‌داند. ارزش‌ها همیشه ثابت نیستند و در طول زمان دستخوش تغییراتی می‌شوند اما این‌که آن را امری کاملاً

نسبی بدانیم صحیح نیست. ارزش‌ها، اعمال انسان را تحت تاثیر قرار می‌دهند و در حجم وسیع‌تر جامعه نیز تحت‌تأثیر همین ارزش‌ها شکل می‌گیرد.

نقد اصول فلسفه تعلیم و تربیت پراگماتیستی

عمل بر اساس اصل کودک محور بودن آموزش و پرورش زمانی که کودک تجربه‌ای منفی داشته باشد به ضرر کودک خواهد بود.

هدایت انگیزه‌ها که برای ارضای احتیاجات کودک در محیط است در صورت مثبت نبودن محیط روند مثبتی را پیش نمی‌گیرد. شایسته‌سالاری در این مکتب نکته‌ی مثبتی است اما این امر بر اساس ویژگی‌های اکتسابی است که افراد در موقعیت‌های نابرابری آن را کسب می‌کنند که این خود عدالت را نقض می‌کند.

روش و هدف به یک اندازه اهمیت دارند و نباید یکی را بر دیگری برتری دهیم چراکه تا هدف درست و مشخصی انتخاب نکنیم اتخاذ روش درست بر فرآیند آموزش تاثیر مثبت نخواهد داشت و بالعکس.

اهمیت به خودفعالی شاگرد یک نکته مثبت است صاحب‌نظران در هر حوزه‌ای به عقاید و اندیشه‌های دیگران توجه دارند و تاکید بسیار پراگماتیسم به رد نظرات دیگران نکته‌ی مثبتی به نظر نمی‌رسد زیرا قبول نظرات دیگران گاه به فرآیند تعلیم و تربیت کمک می‌کند. مقدم دانستن عمل بر تفکر انتزاعی در این مکتب درست به نظر نمی‌رسد زیرا تفکر انتزاعی درست منجر به عمل مفید می‌شود.

یادگیری از طریق زندگی اساس پراگماتیسم است. این امر موجب استفاده بهینه از خلاقیت و تفکر دانش‌آموزان می‌شود و در نهایت این امر موجب حرکت جامعه به سمت بهبود می‌گردد. اما فعالیت‌های شخصی

دانش آموز صرفاً سبب یادگیری درست نمی شود و گاه منجر به یادگیری های ناقص و تجربیات منفی می گردد. توجه صرف به وحدت علوم باعث می شود که تفاوت های میان علوم طبیعی و اجتماعی نادیده گرفته شود.

توجه بسیار پراگماتیسم به امور حال حاضر باعث کم اهمیت نشان دادن اتفاقات گذشته و آینده دانش آموز می شود درحالی که زندگی انسان مجموعه ای از حال، گذشته و آینده است و حال مستقیماً تحت تاثیر گذشته می باشد و بر آینده اثر خواهد داشت.

روش

روش های کتابخانه ای، شامل فرآیندی منظم و مرحله ای است که برای گردآوری اطلاعات جهت نگارش یک مقاله یا ارائه یک سمینار مورد استفاده قرار می گیرد. در طول فرآیند یک مطالعه کتابخانه ای همواره لازم است که پژوهشگر به عقب برگردد و اطلاعات قبلی را دستکاری، تعدیل و بازنویسی نماید. از این روش گاه در بخشی از فرآیند تحقیق استفاده می شود و گاه موضوع تحقیق از حیث روش، ماهیت کتابخانه ای و کاملاً متکی بر یافته های تحقیق کتابخانه ای است. روش کتابخانه ای مهم ترین ابزار در نگارش مقاله مروری است و در مقاله علمی-پژوهشی نیز مورد استفاده قرار می گیرد. در تحقیقات کیفی مانند فرامطالعه شامل روش فراترکیب و روش فراتحلیل از این روش استفاده زیادی می شود.

روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع کتابخانه ای است. در پژوهش حاضر با استفاده از مقالات و کتاب های موجود به بررسی و نقد نظریه دیویی پرداخته شد.

بحث و نتیجه گیری

در این نوشتار مبانی چهارگانه و اصول ده‌گانه پراگماتیسم در تعلیم و تربیت را بررسی کردیم. نکات مثبتی در این مکتب وجود دارد که برای تعلیم و تربیت می‌تواند مفید باشد از جمله اهمیت به خودفعالی دانش آموز اما مثل بسیاری از نظریه‌های دیگر، این نیز کامل نیست و نمی‌تواند پاسخگوی تمام نیازهای انسان باشد. فرضاً تأثیر جامعه را بر انسان و افکارش نمی‌توان نادیده گرفت ولی نباید انسان را موجودی منفعل دانست؛ بلکه باید برای آن هویتی مستقل از جامعه قائل شد.

ارزیابی همه‌چیز بر اساس معیار سودمندی یکی از چالش‌های این مکتب است که تمام اصول و مبانی آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد درحالی‌که نمی‌تواند همیشه صحیح عمل کند و نتایج درست به‌بار آورد. حق و باطل امری نسبی نیست و توجه صرف به سودمندی باعث تأکید بیش‌تر بر قضیه عدم وجود حق و باطل مطلق می‌شود. اگر معیار ثابتی در زمان برای ارزش‌ها وجود نداشته باشد هر فرد و گروهی فایده‌مندی را در چیز متفاوتی می‌بیند و در نتیجه ارزش‌های متفاوتی را اتخاذ می‌کنند.

از سوی دیگر، با توجه به دنیاگرایی بودن این مکتب و توجه بسیار آن به دنیای مادی نمی‌تواند با ارزش‌های اسلامی که در جامعه ما حاکم است هم‌خوانی داشته باشد؛ در نتیجه، استفاده از آن در تعلیم و تربیت بدون بازبینی‌های اساسی موجب تعارضات شدید در تربیت افراد می‌شود.

منابع

- پاپکین، ریچارد (۱۹۵۶). کلیات فلسفه. مترجم: جلال الدین مجتبوی (۱۳۷۰). تهران: انتشارات سروش
- جیمز، ویلیام (۱۹۰۷). پراگماتیسم. مترجم: عبدالکریم رشیدیان (۱۳۷۲ الف). انتشارات معرفت
- جیمز، ویلیام (۱۹۰۷). پراگماتیسم. مترجم: عبدالکریم رشیدیان (۱۳۹۳ ب). تهران: انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی
- حاتمی نژاد، حسین و اکبر پور، سراسکانرود، محمد (۱۳۹۰). پراگماتیسم، فصلنامه علمی - پژوهشی اطلاعات جغرافیایی سپهر، دوره ۲۰، شماره ۷۹، ص ۲۵-۳۰. نشریه سپهر
- دیوئی، جان. اخلاق و سلوک انسانی. مترجم: امیرحسین آریان پور (۱۳۵۴). تهران: انتشارات علمی - فرهنگی
- شریعتمداری، علی (۱۳۶۷ ب). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۷ الف). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۸۶). فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات امیرکبیر
- قلناش، عباس و ستایش فر، مریم (۱۳۹۶). واکاوی مبانی فلسفی پراگماتیسم و تعلیم و تربیت عمل گرایانه. در مجموعه مقالات دومین کنگره بین المللی علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. صفحه ۷
- کاپلستون، فردریک (۱۹۴۶). تاریخ فلسفه غرب (ج ۱). مترجم: جلال الدین مجتبوی (۱۳۸۸). تهران: انتشارات سروش
- کاپلستون، فردریک (۱۹۶۶). تاریخ فلسفه غرب (ج ۸). مترجم: بها الدین خرمشاهی (۱۳۸۸). تهران: انتشارات سروش
- کاردن، علی محمد، اعرافی، علیرضا و همکاران (۱۳۷۲). فلسفه تعلیم و تربیت (ج اول). تهران: انتشارات سمت
- نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۷). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات طهوری

نقد و بررسی فلسفه تعلیم و تربیت مکتب پراگماتیسم طبق نظریات دیوئی / ۲۹۵

- هیأت نویسندگان (۱۳۷۶). تاریخ فلسفه غرب. مترجم: جواد یوسفیان (۱۳۷۶). تهران:

انتشارات علمی - فرهنگی

- Child, John, L (1956). American pragmatism and education. Newyork holt

نقد و بررسی مبانی فلسفی و تربیتی ژان ژاک روسو

انور میری^۱، هدیه ازغ^۲ و الهام بوبکتانی^۳

مقدمه

فلسفه در مفهومی بسیار کلی، شامل تلاش انسان در جهت اندیشه‌ی نظری، تأملی و نظام‌دار درباره‌ی جهان و رابطه‌ی انسان با آن است. مبانی فلسفی شامل هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی می‌شود. مسئله‌ی تربیت، موضوعی بسیار مهم و سرنوشت‌ساز و سببی برای رشد یا انحطاط فرد و جامعه است. تعلیم و تربیت تنها راه تحقق انسان واقعی و بدنبال آن وسیله‌ای منحصر به فرد برای دسترسی به کمال مطلوب است. ارزش تعلیم و تربیت انسان و زیان‌هایی که بر اثر فقدان یا نقصان آن دامنگیر فرد و جامعه می‌شود، از یک طرف و احتمال انحراف آن از مسیر صحیح از طرف دیگر ایجاب می‌کند فعالیت‌های مربوط به تعلیم و تربیت

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، سنندج، ایران (نویسنده مسئول).
aanoos56@gmail.com.

۲. دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان سنندج، ایران.
hedyeh.1376a@gmail.com

۳. دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان سنندج، ایران.
elhambobaktani1377@gmail.com

مورد توجه خاص و مداوم قرار گیرد (قائمی امیری، ۱۳۹۰، به نقل از خداپناه، ۱۳۹۴).

نگرش ژان ژاک روسو^۱ در مورد امر خطیر تربیت وسیع‌تر و منسجم‌تر از پیشینیان خود است و آراء وی اصالت و تازگی دارد؛ وی حتی بر مربیان بعد از خود نیز مؤثر واقع شده است (حسینی و صفدریان، ۱۳۹۲). هدف تربیت از نظر روسو، بازسازی انسانی است که بتواند در جامعه بازسازی شده زندگی کند. بازسازی انسان طبق قوانین طبیعی (یعنی نظم و عقل). انجام می‌شود؛ زیرا از نظر روسو خدا، طبیعت و جامعه هستند که با هم هماهنگی دارند. تعلیم و تربیت دو عمل اصلی و اساسی است. تربیت تمرین و ممارست فرد است نه دستوری که دیگران به او می‌دهند. تربیت باید با رضایت خاطر و همکاری متری باشد و تربیت تحمیلی نیست (پالمر^۲، ۱۳۹۳، به نقل از فرا شنبیدی و همکاران، ۱۳۹۶).

براین اساس، پژوهش حاضر به نقادی مبانی فلسفی و تربیتی ژان ژاک روسو همت گماشت تا اهداف نظام تعلیم و تربیت را مورد کنکاش قرار داده و لزوماً هر نظریه‌ای بدون تبیین و بررسی در تربیت به کار گرفته نشود؛ بلکه نقاط قوت و ضعف نظریات، روشن و سپس نقاط قوت را جهت توسعه‌ی بیشتر در راستای اهداف به کار گرفت. بدین منظور سؤال پژوهشی این خواهد بود که چگونه می‌توان مبانی فلسفی و تربیتی ژان ژاک روسو را بررسی و نقد نمود؟

روش‌شناسی

هدف پژوهش حاضر نقادی مبانی فلسفی و تربیتی ژان ژاک روسو

1. Jean Jacques Rousseau.

2. Palmer.

می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش اسنادی- کتابخانه‌ای و بررسی انتقادی بهره‌برده شد. بدین منظور، از منظر روش اسنادی- کتابخانه‌ای با استفاده از کتاب‌ها و مقالات معتبر و مختلف و استفاده از اینترنت، قسمت عمده‌ای از مطالب مربوط به موضوع پژوهش، جستجو و تبیین شد. سپس براساس سیر نظریه، ابتدا مطالب مطرح گردید و سپس با دید انتقادی، مبانی فلسفی و تربیتی روسو، مورد واکاوی قرار گرفت.

یافته‌ها

در این بخش، ابتدا مبانی فلسفی و تربیتی که در نظریات روسو مطرح بوده است و سپس به نقد آن‌ها پرداخته می‌شود:

مبانی هستی‌شناختی

یکی از مهم‌ترین اصول تربیتی روسو، اصل پیروی از طبیعت است. روسو معتقد است که رشد طبیعی بهترین است و هیچ‌گونه تجارب رسمی یا تربیت یافته‌ای نباید به کودک تحمیل شود (راموز، شریف زادگان، ۱۳۹۸). این اصل که شخصیت انسان باید بر وفق طبیعت تشکیل یابد، اصل محوری فلسفه سیاسی و تربیتی روسو را تشکیل می‌دهد (گوتک^۱، ۱۳۹۱، به نقل از فضل‌الهی قمشی و همکاران، ۱۳۹۴). روسو از تربیت منفی سخن می‌گوید. چنان‌که فضل‌الهی قمشی و همکاران (۱۳۹۴). معتقدند که در تربیت منفی روسو، نیاز نیست که خوب و بد را به افراد یاد بدهیم؛ بلکه فقط کفایت افراد را از شرایط آلوده دور کرد، در اینصورت طبیعت خود راه درست را به آن‌ها نشان خواهد داد.

مبانی معرفت شناختی

در معرفت‌شناسی روسو باید به این نکته اشاره کرد که از نظر او محیط طبیعی برای درک و شناخت از اشیاء و جهان اطراف کافی است. روسو قائل است که افراد باید به طور طبیعی با محیط اطراف خود ارتباط داشته باشند. کودک باید ابتدا چیزها را حس کند و در مرحله بعد به یادگیری آن‌ها پردازد. ابتدا باید حواس کودکان را پرورش داد، که این موضوع بیش از هر چیز مورد فراموشی و بی‌توجهی قرار می‌گیرد. منظور از پرورش حواس، فقط به کار انداختن آن‌ها نیست؛ بلکه باید یاد بگیریم به وسیله آن‌ها چیزی را بفهمیم. به عبارت دیگر، باید حس کردن را بیاموزیم. زیرا ما فقط طوری لمس می‌کنیم، می‌بینیم و می‌شنویم که به ما یاد داده‌اند (روسو، ۱۳۶۸، به نقل از فضل الهی قمشی و همکاران، ۱۳۹۴).

مبانی انسان شناختی

به اعتقاد روسو، آدمی پیش از آنکه بر اثر تمدن و زندگی اجتماعی ماهیت خود را از دست بدهد، متوجه خیر و کمال بوده است، انسان دارای عقل و وجدان است که با عقل خود طبیعت و خدا را می‌شناسد و با وجدان به خیر و شر پی می‌برد. وجدان برتر از عقل است، زیرا عقل اغلب ما را فریب می‌دهد. ارزش‌ها ذاتی روح انسان هستند و به گونه‌ای خودجوش شکوفا می‌شوند (کاردان، ۱۳۸۱، به نقل از فضل الهی قمشی و همکاران، ۱۳۹۴).

روسو معتقد است انسان پاک آفریده می‌شود، ولی جامعه او را به فساد خواهد کشید و برای دوری از فساد و تباهی راهی جز رجوع به طبیعت نیست. روسو عقیده دارد انسان آزاد آفریده شده است، ولی در همه‌ی جا

در بند است (فضل الهی قمشی و همکاران، ۱۳۹۴).

مبانی ارزش شناختی

روسو کار تربیت را بیش از هرچیز در نگه داشتن طبیعت انسانی از پلیدی‌های جامعه می‌شمرد. برترین جنبه‌ی انسان که او را از دیگر جانوران متمایز می‌کند، وجدان اخلاقی یعنی توانایی تشخیص نیک از شر و گرایش به نیکی است. انسان پاک و نیک است. وجدان او ندایی آسمانی دارد و داور نیکی و بدی است (فضل الهی قمشی و همکاران، ۱۳۹۴). اعتقادات روسو در زمینه‌ی پرورش اخلاقی افراد، ناشی از این امر است که وی اعتقاد دارد که انسان قادر است غرائزش را انتخاب کند (حسینی، صفدریان، ۱۳۹۲).

نقد آراء فلسفی و تربیتی روسو

از نظر روسو، انسان با تمسک به طبیعت موجودی اخلاقی و در غیر این صورت دارای صفات غیر اخلاقی می‌شود. در صورتی که انسان در اجتماع است که می‌تواند به کمالات انسانی نایل گردد. روسو معتقد است که در آموزش نباید دخالت کرد و کودک را به طبیعت و انهاد. این در حالیکه اگر کودک را به راه راست و درست هدایت نکرد ممکن است در همان طبیعت هم به فساد کشیده شود. از سوی دیگر عمر انسان محدود است و کفاف تجربه کردن همه‌ی امور را ندارد و بعضی از تجارب هم خطرناک و زیان آور است. در نتیجه، همه‌ی انسان‌ها نیازمند استفاده از تجارب دیگران‌اند. در نظریه مجازات طبیعی هم این اشکال وارد است. عقیده روسو بر این است که نباید کودک را تنبیه کرد و طبیعت خود او را

تنبیه می‌کند. این در حالیست که اگر کودک به درستی راهنمایی نشود ممکن است عملی انجام دهد که نتیجه آن مرگ باشد (شیری و همکاران، ۱۳۹۴).

یکی دیگر از انتقادهای وارد بر نظریات روسو، نظریه تربیت منفی روسو می‌باشد که افکار بدبینانه‌ای نسبت به جامعه و انسان دارد و همه‌ی جوامع را فاسد می‌داند که انسان را نیز به فساد و تباهی می‌کشاند؛ در حالی که همه‌ی جوامع فاسد نیستند و پیشرفت و توسعه در اکثر جوامع مشاهده می‌شود. هم‌چنین، روسو انسان را به پیروی از وجدان تشویق می‌کند؛ چراکه معتقد است عقل، انسان را فریب می‌دهد و ممکن است به سمت معایب برود و از فضایل اخلاقی دور شود. هم‌چنین او رسیدن به فضایل اخلاقی را در گروه دوری از معایب می‌داند. در صورتی که رسیدن به فضایل اخلاقی بدون پیروی از عقل و خرد میسر نیست و از این نظر با اسلام نیز منافات دارد.

از دیگر نقدهایی که بر نظریات روسو وارد است، نظریه‌ی توجّه به آزادی روسو در تعلیم و تربیت است که آزادی را در پیروی از قانون طبیعت تعبیر کرده است. در صورتی که خود روسو نیز در کتاب امیل، شخصیت امیل را بسیار محدود کرده که حتی از اجتماع نیز دور شده است. لذا توجّه به آزادی در نظریات روسو، «همانند نوشتن کلمه‌ی آزادی بر سر در زندان است» (شیری و همکاران، ۱۳۹۴). در این دیدگاه از روسو، می‌توان دریافت که روسو، انسان را با از انجام بسیاری اعمالی که در ارتباط با جامعه شکل می‌گیرند، منع کرده است و این در تضاد با منافع انسان و جامعه که باید در تعامل با هم به اهداف متعالی در تعلیم و تربیت دست پیدا کنند، می‌باشد و لذا قابل قبول در عصر حاضر نمی‌باشد.

نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، نقّادی مبانی فلسفی و تربیتی ژان ژاک روسو با استفاده از روش اسنادی-کتابخانه‌ای و بررسی انتقادی می‌باشد. بنابر مبانی فلسفی و تربیتی که روسو مطرح کرده است، می‌توان گفت که اگرچه برخی از نظریات تربیتی روسو سودمند بوده و در نظام تربیتی حاضر نیز کاربرد دارند، اما نباید نظریات دیگر وی را که فارغ از پایه‌ی علمی و تنها براساس تجربه شخصی وی بیان شده‌اند، در نظام تربیتی حاضر به کار گرفت. یکی از این نظریات، طبیعت‌گرایی می‌باشد. براین اساس که شخصیت وجودی انسان باید بر طبق طبیعت تشکیل یابد. در صورتی که استفاده از تجارب ارزنده‌ی دیگران، گامی در جهت پیشرفت و نگرش تازه‌تر می‌باشد. نظریه‌ی دیگر، تربیت منفی وی می‌باشد که رسیدن به فضایل را در گرو دوری از معایب و جامعه می‌داند که در این صورت، انسان از انجام بسیاری از اعمال سلب می‌شود که در تضاد با مسئله‌ی آزادی انسان است. همچنانکه بخشی از تربیت انسان نیز در اجتماع صورت می‌گیرد. در این راستا، یافته‌های کار راموز و همکاران (۱۳۹۸). در پژوهشی تحت عنوان «بررسی تطبیقی مبانی تربیتی کودکان از دیدگاه روسو و کانت»، با یافته‌های پژوهش حاضر سازگار است؛ چراکه بر این اعتقاد است که در نظریه‌ی آزادی روسو، دیدگاهی افراطی وجود دارد. درنهایت، می‌توان گفت که بخشی از نظریات روسو فاقد بار علمی بوده و بهره‌گیری از آن‌ها در نظام تعلیم و تربیت امروزه نمی‌گنجد.

منابع

- امید، محمود؛ میرزامحمدی، محمد حسن؛ فراقی، قادر (۱۳۹۶). «بررسی مقایسه‌ای اهداف تربیت اخلاقی از دیدگاه روسو و آیت الله جوادی آملی؛ تطبیق دیدگاه‌های طبیعت‌گرایی و وحیانی». نشریه اخلاق و حیانی، سال پنجم، شماره دوم (پیاپی ۱۲): ۱۶۲-۱۳۳.
- حسینی، تقی آقا؛ صفدریان، صدیقه (۱۳۹۲). «مقایسه تعلیم و تربیت کودکان از دیدگاه ابن سینا و ژان ژاک روسو».
- پژوهش‌های اجتماعی اسلامی، سال نوزدهم، شماره چهارم (پیاپی ۹۹): ۱۰۳-۸۱.
- خداپناه، مینا (۱۳۹۴). «بررسی مقایسه‌ای دیدگاه‌های تربیتی روسو، کانت و فارابی». فلسفه و کودک، سال سوم، شماره ۳ (پیاپی ۱۱): ۵۲-۳۵.
- راموز، محبوبه؛ شریف زادگان، حسین (۱۳۹۸). «بررسی تطبیقی مبانی تربیتی کودکان از دیدگاه روسو و کانت». نشریه جستارهای فلسفی، سال پانزدهم، شماره ۳۵: ۹۴-۷۵.
- شیر، پوریا؛ نظری، ابراهیم؛ قنبری، مژگان؛ قنبری، پیام؛ رضایی، ساسان (۱۳۹۴). «بررسی و نقد عقاید تربیتی ژان ژاک روسو». کنفرانس بین‌المللی نقش مدیریت انقلاب اسلامی در هندسه قدرت نظام جهانی (مدیریت، سیاست، فرهنگ، امنیت، اقتصاد، حسابداری).
- فراشبندی، رضا؛ گلستانی، افسانه؛ یوسفی، عاطفه؛ حبیبی دهنه‌سیری، زینب؛ شامزادی ورنامخواستی، نسیم (۱۳۹۶). «تعلیم و تربیت از دیدگاه ژان ژاک روسو». سومین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران.
- فضل الهی قمشی، سیف‌الله؛ امید، محمود؛ نجفی، حسن (۱۳۹۴). «مقایسه مبانی فلسفی و آراء تربیتی فارابی با روسو».
- پژوهش‌های اجتماعی اسلامی، سال بیست و یکم، شماره سوم (پیاپی ۱۰۶): ۲۶-۳.

نقدی بر مفهوم انسان اصیل اگزیستانسی با رویکرد تربیتی

روح اله مظفری پور^۱

مقدمه و بیان مساله

هر مکتب و نحله فکری، تصویری از انسان ایده آل دارد و سعی می‌کند افراد را در جهت نزدیک شدن به چنین انسانی ترغیب کند. طبیعی است به ویژه در تعلیم و تربیت، تصویری از انسان ایده آل برای جهت دهی به اعمال و تصمیمات تربیتی مهم است. از این رو توجه به نوع نگاه مکاتب مختلف به انسان و تعریف آن‌ها از یک انسان ایده آل، می‌تواند بر وسعت و عمق بینش در ترسیم انسان مطلوب در جریان تعلیم و تربیت اثرگذار باشد. در مکتب اگزیستانسیالیسم، پیشروان این مکتب بر اصالت^۲ انسان تاکید دارند و انسان اصیل را به عنوان نمونه‌ای از انسان ایده آل مطرح می‌کنند. واژه اصالت و اصیل بودن، معادل واژه authenticity در انگلیسی است که در معنای کلماتی مانند اعتبار و درستی و سندیت نیز می‌باشد. به اعتقاد بیالوستک^۳ (۲۰۱۳). اولین معنی از واژه اصیل مترادف

۱. استادیار علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، r.mozaffaripour@gmail.com

2. authenticity

3. Bialystok

واژه اصلی یا «نسخه اولیه» است که به معنای بودن پیوسته با موجودیتی تاریخی است. در دومین معنی واژه اصیل مترادف با واژه «واقعی» است، در سومین معنی، اصالت با هویت شخصی مشخص می‌شود، اینجا اصیل به معنای درستکار و صادق، بی‌ریا و ثابت قدم و سازگار است. همه‌اندیشمندان فلسفه آگزیستانس به نوعی به این مفهوم پرداخته‌اند که نکته برجسته این مفهوم تاکید بر اهمیت «فرد» انسانی در برابر نوع آن است. آن‌ها ضمن توجه به زندگی اجتماعی انسان و ارتباط انسان با دیگران، معتقدند که هر انسانی، هستی منحصر به فردی دارد که باید هستی خاص خود را شکوفا کند. تحت تاثیر جمع بودن، انسان را از هستی خاص خود غافل می‌کند و او را در مسیری قرار می‌دهد که بودن خود را فقط در قالب جمع می‌بیند. به هر حال، واقعیت این است که توانایی فرد بودن در جامعه‌ای توده‌ای می‌تواند یک موفقیت باشد. نکته اساسی‌اندیشمندان فلسفه آگزیستانس این است که تحت تاثیر جامعه بودن دور از فردیت بوده و به سمت هم‌نوایی^۱ (انطباق). است (فلین^۲، ۲۰۰۶).

هر کدام از آن‌ها از واژه‌های خاصی برای انسان متأثر از جمع یا انسان اسیر جمع، به کار می‌برند که این عبارات در توصیف انسان ناصیل است. کرکگور از واژه آدم رذل یا عوام، هایدگر از واژه «هرکس»، نیچه از واژه گله یا عامی استفاده می‌کند. در هر مورد، مراد فکر کردن، عمل کردن، لباس پوشیدن، صحبت و... به روشی است که «آنها» (دیگران). انجام می‌دهند» (همان، ص ۲۴). علاوه بر این‌ها باید اضافه نمود که یاسپرس از مفهوم «انسان توده‌ای^۳» و سارتر از مفهوم «بودن برای دیگری» استفاده

1. conformist
2. Flynn
3. Mass man

می‌کنند. نیچه به طور واضح از تنهایی فرد که فراتر و بالاتر از گله است صحبت می‌کند. نیچه می‌گوید: «امروز تنها گله محترم است. مفهوم بزرگی مستلزم شریف بودن، فرد بودن (یکی بودن). قادر به متفاوت بودن، تنها ایستادن و مستقل زندگی کردن است» (همان، ص ۲۵). اصالت را در واقع، می‌توان از خود و موقعیت و شرایط انسانی خود آگاه بودن، تعریف کرد. «زندگی اصیل به این معنی است که شما از خودتان، آگاه باشید، آگاهی از پرتاب شدگی، از موقعیت خود، از دنیای اجتماعی (سقوط). آگاهی از وظیفه خودتان، آگاهی از اجتناب ناپذیر بودن اضطراب، از گناه و از مرگ» (ملایری، ۱۳۸۲، ص ۱۵۷). انسان اصیل انسانی است که بودن خویش را تصدیق می‌کند، خودش را می‌شناسد، شرایط بودن خویش را می‌پذیرد و با خود صادق است. آزاد است و مسوولیت آن را می‌پذیرد. البته باید در نظر داشت که برخی از این اندیشمندان در کنار تاکید بر فردیت بر ارتباط اصیل با دیگران هم تاکید دارند (یاسپرس، ۱۹۶۲) (بوبر، ۱۳۸۶) (مارسل ۱۹۵۰). پژوهش‌های گوناگونی درباره‌ی اصالت اگزیستانسی انجام شده است که از آن جمله می‌توان به مظفری پور (۱۳۹۵). تامپسون^۱ (۲۰۰۵). گلوب^۲ (۲۰۰۵). و حیتر^۳ (۲۰۰۶). اشاره کرد. هر کدام از پژوهش‌های ذکر شده از زوایای گوناگون به بحث اصالت اگزیستانسی پرداخته‌اند. هدف این مقاله این است که مفهوم اصالت اگزیستانسی را به عنوان مفهومی از انسان ایده آل از دیدگاه تربیتی مورد نقد و بررسی قرار دهد. باتوجه‌به مفهوم اصالت اگزیستانسی که بر «فردیت» آدمی و تاثیر ناپذیری انسان از توده‌ها تاکید می‌کند، می‌توان سوال کرد که چنین

1. Thompson.
2. Glomb.
3. Heter.

انسانی به راستی انسان ایده آل خواهد بود؟ و بر اساس انسان کاملی که در دین اسلام به آن اشاره شده است، انسان اصیل اگزیستانسی چه جایگاهی خواهد داشت؟ و تربیت انسان اصیل چه قدر موجه و قابل توصیه است؟ از این رو این مقاله بر آن است تا انسان اصیل اگزیستانسی را به عنوان نمونه‌ای از انسان ایده آل مکتب اگزیستانسیسم مورد نقد، تحلیل و بررسی قرار دهد.

روش پژوهش

در این پژوهش، ابتدا از روش «تحلیل مفهومی» برای تبیین مفهوم اصالت استفاده خواهد شد. تحلیل مفهومی تحلیلی است که به واسطه آن به فهم معتبر از معنای یک مفهوم دست پیدا می‌کنیم (کومبز و دنیلز، ۱۳۸۸، ص ۴۷). کار تحلیل می‌تواند توصیفی باشد به این منظور می‌توان توصیفی ارائه داد که مفاهیم چه ویژگی‌هایی دارند (باقری، ۱۳۸۹، ص ۱۳۴). از این رو ابتدا در پژوهش حاضر سعی شده ویژگی‌های مفهوم اصالت و انسان اصیل، از دیدگاه مکتب اگزیستانسیالیسم مشخص شود. در ادامه از روش کاوشگری فلسفی استفاده می‌شود. در این روش موضوعات در بوت‌کاوشگری نقادانه قرار می‌گیرند، اساس این روش در نقد و روشنگری می‌باشد که از آن به کاوشگری فلسفی انتقادی یاد می‌شود. اهداف آن مواردی همچون شفاف سازی، بالابردن درک و فهم و پیشنهاد گزینه‌های جایگزین می‌باشد (هاگرسون، ۱۹۹۱).. از این رو، از این روش برای نقد و تبیین نقاط ضعف و قوت مفهوم اصالت اگزیستانسی به ویژه در تعلیم و تربیت استفاده خواهد شد.

یافته‌ها

دیدگاه‌های اندیشمندان اگزیستانس در مورد اصالت انسان به ویژه در هزاره سوم و عصر فناوری اطلاعات قابل توجه است، چرا که تأکید حفظ فردیت در این زمانه نکته قابل تأملی است، ضمن این که این اندیشمندان بر ارتباط اصیل توأم با احترام متقابل را هم مورد نظر قرار داده‌اند. البته بیشتر این اندیشمندان از منظر سلبی بر مفهوم انسان اصیل تمرکز داشته‌اند یعنی این که انسان اصیل چگونه «نباید» باشد و به عبارتی توضیح داده‌اند که انسان نااصیل چگونه است. نکته قابل تأمل این است که هر چند اصالت در اندیشه کرکگور رنگ و بوی اخلاقی و حتی دینی دارد، در اندیشه افراد دیگری مثل سارتر و هایدگر، اصالت بار اخلاقی به خود نگرفته است. برای مثال پاکدامنی و اصالت خانواده که از مولفه‌های مهم انسان اخلاقی باید باشد مورد تأکید این اندیشمندان نیست. باید توجه داشت که انسان اصیل از دیدگاه این اندیشمندان در همین حدود باقی می‌ماند. در اسلام نیز بر چنین ویژگی‌هایی یعنی حفظ فردیت و ارتباط صحیح اجتماعی تأکید شده است (باقری، ۱۳۸۶). ولی انسان کامل علاوه بر داشتن چنین ویژگی‌هایی، ویژگی‌های مهم دیگری دارد که در دین در اسلام به آن‌ها اشاره شده است. از جمله رابطه با خدا، که بیشتر این اندیشمندان توجه چندانی ندارند. هر چند بعضی از اندیشمندان این مکتب مانند کرکگور، یاسپرس و بوبر در مورد رابطه با خدا هم نکاتی گفته‌اند، ولی به ویژه در کارهای دو تن از بزرگان این مکتب یعنی سارتر و هایدگر این مساله به کلی مغفول است. در واقع، با نظر به ارتباط چهارگانه انسان با خود، خدا، خلق و خلقت (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱). اصالت اگزیستانسی بیشتر بر ارتباط با خود و خلق متمرکز است. رابطه با خلقت و طبیعت مورد توجه

آن‌ها نبوده است. تربیت انسان کامل در گروه توجه به تمام ساحت‌ها و جنبه‌های بشری امکان‌پذیر است. و چنانچه شهید مطهری تأکید دارد رشد متوازن و هماهنگ ارزشهای انسانی باهم، ضامن کمال انسان خواهد بود (مطهری، بی تا).

نتیجه

همان‌طورکه اشاره شد، مفهوم اصالت اگزیستانسی بر یکتایی و فردیت انسان تأکید دارد و از این رو برای تربیت از آن جهت اهمیت دارد که در دوران معاصر با وجود انبوه اطلاعات و تبلیغات رسانه‌ها حفظ و ارتقای فردیت نکته مهم و قابل توجهی می‌باشد. ولی انسان اصیل اگزیستانسی حداقل با معیارهای دین اسلام نمی‌تواند انسان کاملی باشد. به‌طورکلی، باید گفت اصالت اگزیستانسی بر برخی جنبه‌های انسان به خوبی تأکید داشته است، و می‌توان از آموزه‌های آن‌ها در تربیت انسان امروزی بهره برد، ولی اصالت اگزیستانسی نمی‌تواند راهنمای تربیت انسان کامل باشد.

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۸۶). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، (ج ۲). تهران: مدرسه
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در تعلیم و تربیت. با همکاری نرگس سجادیه و طیبه توسلی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱). تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
- بویر، مارتین (۱۳۸۶). من و تو. ترجمه‌ی ابوتراب سهراب و الهام عطاردی. تهران: فرزانه
- کومیز، جرالده آر؛ دنیلز، لوروی بی (۱۳۸۸). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی. ترجمه خسرو باقری. در: روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران. تهران: سمت
- مطهری، مرتضی (بی تا). انسان کامل. تهران: بنیاد علمی و فرهنگی استاد شهید مرتضی مطهری
- مظفری پور، روح اله (۱۳۹۵). نقدی بر اینترنت به عنوان فناوری آموزشی با ابتناء بر مفهوم اصالت از دیدگاه‌های دیگر. مطالعات میان رشته‌ای در رسانه و فرهنگ، ش ۱، صص ۱۵۷-۱۳۷
- ملایری، محمدحسین (۱۳۸۲). مطالعه تطبیقی روان‌شناسی بودیسم و روان‌شناسی اگزیستانسی. فصلنامه سروش اندیشه. سال دوم، شماره ۵، صص ۲۱۰-۱۴۴
- Bialystok, L. (2013). On the jargon of authenticity in education: a philosophical reflection. Annual conference, philosophy of education society of Great Britain. New college oxford, murch 2013-11-04
- Haggerson, N.I. (1991). Philosophical inquiry: Implicative Criticism. In: Forms of Curriculum Inquiry SUNY Series in Curriculum Issues and Inquiries. By Short, Edmund C. State University of New York Pres
- Flynn.R.T. (2006). Existentialism, A very short introduction. United states: Oxford university press
- Jaspers, k. (1962). Plato and Augustine. Trans by Ralph New York; Brace world
- Heter, T, S. (2006). authenticity and others, Sartre's ethics of recognition. Sartre studies international. Volume 12. Issue2. 17-42
- Marcel, G. (1950). The mystery of being. London: Reynery Publishing Inc.

- Thompson, M.G. (2005). The way of Authenticity and the quest for personal integrity. *European Journal Psychotherapy, counselling and Health*.vol.7(3). , pp.143-157
- Golomb.J (2005). *The search of authenticity from Kierkegaard to Camus*. London and New York: Rutledge