

دوگانه خودآیینی و اصالت در تربیت، انسان خودآیین یا مسئول؟!^۱

جلال کریمیان^۲، نرگس سجادیه^۳، خسرو باقری نوع پرست^۴ و مهدی منتظر قائم^۵

چکیده

خودآیینی به عنوان آرمانی شناخته شده در تعلیم و تربیت مورد تفاسیر گوناگون قرار گرفته است. در تعریف کلی خودآیینی به معنای پیروی فرد از قانون گذاری خویش است. کانت به عنوان بنیانگذار این مفهوم در فلسفه مدرن، خودآیینی را وصف اراده آزاد انسان می داند و آن را شرط وضع قانون مطلق اخلاقی در نظر می گیرد. این اصطلاح پیوند مستحکمی با عقلانیت مدرن دارد. در مقابل خودآیینی، اصالت مفهومی است که ضمن قبول آزادی انسان به عنوان غایت تربیت، تحقق آزادی در فرآیند تربیت و رشد انسان را در مرکز توجه قرار می دهد. در دوران معاصر تعاریف مختلفی از خودآیینی در تربیت ارائه شده که در آن سعی شده است پیوند میان عقلانیت و اصالت به نحوی تبیین گردد با این وجود عمق فلسفی مفهوم اصالت در این تعاریف کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در این زمینه تبیین هایدگر از اصالت یا همان خودیگی می تواند تعمیق بخش ایده آل خودآیینی در تربیت باشد. هایدگر در اگزیستانسیالیسم هستی شناسانه اش، اصالت را توانایی انسان برای هستی اندیشی و تفکر معنوی و به چنگ آوردن بودن خود در هستی به عنوان یک کل معنادار تفسیر می کند و خود بودن انسان را در ارتباط دائم او با حقیقت می داند. در این بستر، اصالت، گشوده بودن رو به هستی و طلب حقیقت در زیست انسانی است. اصالت حاصل سیری از ناخودیگی شیوه زیستن تحمیل شده به انسان به سوی پروامندی و فراچنگ آوردن هستی به سوی مرگ است. پای گذاشتن در این مسیر منوط به پذیرفتن دعوت وجدان آدمی به سوی قبول مسئولیت هستی شناسانه خویش است. بدین ترتیب اصالت در هم تنیده با ذات حقیقت جوی انسان است و به عنوان هدفی غایی می تواند تکمیل کننده تعاریف موجود از خودآیینی باشد. نتیجه آن که مرجعیت اصالت در تربیت، مسئولیت پذیری را به عنوان هدف و روش محوری در کرد و کارهای تربیتی برمی کشد.

واژگان کلیدی: خودآیینی، اصالت، خودیگی، هستی، اگزیستانس، تفکر هستی شناسانه، مسئولیت، پروا، کانت، هایدگر.

^۱ این مقاله برگرفته از رساله دکتری آقای جلال کریمیان در دانشگاه تهران با عنوان «خودآیینی انسان در نسبت با تکنولوژی در نظریه میانجی گری تکنولوژیک، نمای از نوجوانان ایرانی و کتاب درسی «تفکر و سواد رسانه ای» است.

^۲ تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۰۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۲۷

^۳ دانش آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ j.karimian@ut.ac.ir

^۴ استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)؛ nsajadieh@gmail.com

^۵ استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ khbagheri@ut.ac.ir

^۶ استادیار علوم ارتباطات اجتماعی دانشگاه تهران؛ mmontazer@ut.ac.ir

مقدمه

خودآیینی^۱ در تعلیم و تربیت همواره - به ویژه از دوره مدرن - هدفی تربیتی به شمار رفته است. در تعریفی مقدماتی، خودآیینی دارای دو مؤلفه اساسی است. شخص خودآیین کسی است که اولاً دارای استقلال و آزادی کافی باشد (دارای صلاحیت باشد) و در مرحله بعد خودش قواعد عملش را وضع کرده است و عملش را با این قواعد هماهنگ سازد (Christman, 2020). مکاتب فکری گوناگون، از زوایای مختلف این آرمان تربیتی را مهم شمرده اند و آن را در زمره اهداف تربیتی خویش قرار داده اند. برای نمونه، مکاتب لیبرال بر اساس شأنیت بنیادی که برای فرد، آزادی و پیشرفت او قائل اند، خودآیینی را هدف و گاه غایت تربیت می دانند (Bakhurst, 2011, p: 124 & Dearden, 2011).

در حوزه تخصصی تعلیم و تربیت آراء گوناگونی درباره خودآیینی ارائه شده است. پیترز خودآیینی را آرمان استقرار فرد به عنوان انتخاب‌گری واقعی می‌داند. به نظر او خودآیینی شخصی به عنوان یک هدف تربیتی رو به سوی رشد و ارتقاء استعدادهای درونی مرتبط با ویژگی‌های «انسان انتخاب‌گر» دارد (Peters, 1973, pp: 16-17). بدین جهت خودآیینی شخصی (یا انتخاب‌گر بودن فرد) به معنای ارزیابی و نقادی اقتدار بیرونی است (ibid, pp: 15-16). پیازه نیز انگاره‌ای مشابه با پیترز از خودآیینی دارد؛ برخلاف نظام سنتی آموزش که هدفش انتقال آگاهی و ارزش‌ها از نسلی به نسل دیگر است، پیازه هدف غایی تعلیم و تربیت در مدارس را پرورش خودآیینی اخلاقی می‌داند (Kamii, 1984). او مانند کانت خودآیینی را در برابر دگرآیینی^۲ قرار می‌دهد اما خودآیینی را در زمینه‌ای کاملاً تجربی مدنظر قرار می‌دهد. در تعریف عملیاتی او، خودآیینی برای کودک زمانی حاصل می‌شود که

«قواعد یک بازی برای او حکم قانون مقدس اعمال شده از بیرون که توسط بزرگسالان وضع شده را نداشته باشد، بلکه آن‌ها را پیامد تصمیمی آزادانه و قابل احترام که حاصل جلب رضایت متقابل است، فهم کند» (به نقل از Dearden, 2010).

دیردن در مقاله خودآیینی و تربیت از خودآیینی به عنوان یک هدف آموزشی لازم در مدارس نام می‌برد. او فرد را تا آن اندازه خودآیین می‌داند:

^۱. autonomy

^۲. heteronomy

«آنچه می‌اندیشد و انجام می‌دهد، حداقل در حوزه‌های مهم زندگی‌اش، توسط خودش تعیین شوند. به این معنا که بدون ارجاع به فعالیت ذهنی خود شخص نتوان تبیین کرد که چرا باورها و اعمال او به خودش تعلق دارند» (Dearden, 2010).

در تربیت اسلامی نیز خودآیینی نه به‌عنوان غایت بلکه به‌عنوان مؤلفه‌ای محوری در دستیابی به غایت تربیتی مورد توجه قرار می‌گیرد. براساس معارف قرآن از آنجا که سعادت به عمل و نیت فرد وابسته است و سرنوشت ابدی هر کس در گروی اعمال شخص اوست، سعادت نیز وابسته به نحوه خودراهبری اوست. در همین زمینه باقری، پرورش «انسان عامل» را به‌عنوان غایت تربیت دینی معرفی می‌کند یعنی انسانی که «عمل او بر تصمیم و انتخاب خود وی استوار است» (باقری، ۱۳۹۹، ص: ۶۸۹). از این رو می‌توان گفت خودآیینی در معنای موسع از عقل، در همه نظام‌هایی که رشد و تعالی فردی محوریت دارند ارزشی تربیتی است.

خودآیینی به‌عنوان اصطلاحی فلسفی پرداخته بزرگ فیلسوف مدرنیته یعنی کانت است. اما در دوران او رمانتیک‌های قرن ۱۸ و ۱۹ به طرح مفهوم اصالت^۱ پرداختند که هم‌سنگ با خودآیینی به حساب می‌آمد ولی در بیان آن‌ها پوشش‌دهنده خطاهای عقلانیت اتمیستی مدرن بود. این گروه از اندیشمندان اروپایی نگرشی مشکوک نسبت به عقل‌باوری افراطی دوره روشننگری داشتند. آن‌ها معتقد بودند فردیت در عقل‌گرایی فردگرایانه دکارت و لیبرالیسم سیاسی لاک انزواگرایانه^۲ و اتمیستی تعیین شده است (Taylor, 1991, p: 25). تیلور فیلسوف معاصر کانادایی معتقد است نقطه آغازین شکل‌گیری تفکرات رمانتیک انگاره حس اخلاقی^۳ است. براساس این ایده هر فرد در درون خود به آموزه‌های اخلاقی دسترسی دارد و فهم عمل درست به حساب و کتاب درباره نتیجه عمل وابسته نیست (ibid, p: 26). مفهوم فلسفی اصالت از درون این برداشت از اخلاق متولد شده است؛ به این معنا که اگر کسی به درون خود رجوع کند می‌تواند به تشخیص عمل درست برسد. اصالت به بیان هر دو عبارت از صادق بودن فرد با خود است. براساس این آموزه فلسفی آنچه می‌تواند راهبر فرد در زندگی باشد راستی با خود است. اصالت و صداقت با خویشتن:

¹. authenticity

². disengaged rationality

³. moral sense

«امری است که تنها من می‌توانم آن را شکل دهم و پرده از آن بردارم. من در شکل دادن آن، توأمان خودم را تعریف می‌کنم و در حال تحقق امکانی هستم که به تمام معنی متعلق به من است» (ibi, p: 29).

رمانتیک‌ها با طرح مفهوم اصالت در پی دستیابی به خودآیینی به شیوه‌ای متفاوت از جریان عقل‌گرایی عصر روشنگری بودند. آن‌ها پیروی از امر کلی و عقلانی در اخلاق را ناممکن و یا ناکافی می‌دانستند و به همین جهت به دنبال تحقق معنای درونی عمل اخلاقی و پیوند امر اخلاقی با شخصیت فرد بودند.^۱ در تعلیم و تربیت نظریات کودک‌محور روسو در /امیلی تبلور آرمان اصالت در تربیت است. او و متفکران معاصر هم‌چون دیویی و ایلیچ برخلاف جریان عقل‌گرا معتقدند آزادی فقط غایت تربیت نیست بلکه فرآیند تربیت نیز باید با آزادی توأمان باشد (Bonnett & Cuypers, 2003).

خودآیینی و اصالت از ابتدای مدرنیته دو مفهوم هم‌خانواده بوده‌اند که توسط دو گروه از اندیشمندان موافق و مخالف مدرنیته نماد دو انگاره متفاوت از فردیت و عقلانیت بودند. این دوگانگی هنوز هم پابرجاست و در حیطه تعلیم و تربیت نیز مشخص کردن مرزهای این دو مفهوم و یا ارائه سنتزی از آن‌ها یکی از مسائل فیلسوفان تربیت است. در همین زمینه بونت و کویپرز، فیلسوفان معاصر تربیت را به دو گروه عقلانیت‌گرا^۲ و اگزیستانسیالیست تقسیم می‌کنند. دسته اول به شاکله عقلانی انتخاب‌های فرد توجه دارند ولی دسته دوم صداقت فرد با خودش و قبول مسئولیت انتخاب‌هایش را مورد توجه قرار می‌دهند (ibi). در واقع ما با دوگانه‌ای در فهم، یکی از مهم‌ترین آرمان‌های تربیت در دوران جدید مواجهیم که عدم شفاف ساختن ابعاد آن، می‌تواند کردوکارهایی کورکورانه در تربیت را سبب گردد؛ به بیان دیگر این که ندانیم اهداف و روش‌های تربیتی‌مان در رابطه با آزادی و عقلانیت فرد چیست بزرگترین سردرگمی در فعالیت‌های تربیتی را به وجود خواهد آورد.

ما در این پژوهش قصد داریم ضمن ارائه شروطی استنتاج شده از تعاریف گوناگون خودآیینی به مقایسه دلالت‌های این مفهوم با مفهوم اصالت در تربیت بپردازیم. برای این منظور تبیین ارائه شده از اصالت (خودپندگی) در فلسفه هایدگر (با محوریت کتاب هستی و

^۱ لازم به ذکر است کانت نیز تحت تأثیر روسو و اخلاق رمانتیک‌ها قرار داشت ولی به جای حس اخلاقی امر وجدانی را به عقل استعلایی متصل نمود.

^۲ rationalist

زمان) را شرح و تبیین خواهیم کرد. در نهایت و در نتیجه این مقایسه فلسفی به دنبال آن هستیم رهاوردهای اندیشه اصالت برای خودآیینی به عنوان یک هدف یا آرمان تربیتی را استخراج کنیم. در واقع هدف نهایی ما نه مقابله این دو مفهوم بلکه غنابخشی به خودآیینی به عنوان یک هدف تربیتی است.

تکوین مفهوم خودآیینی در تاریخ فلسفه

فلسفه از زمان سقراط به دنبال پیروی فرد از عقل و بازداشتن او از پیروی کورکورانه از عادات فردی و اجتماعی بوده است. لذا خودراهبری ارزشی بنیادین در فلسفه است. در نظر افلاطون قوای انسان شامل عقل، خشم (اراده)^۱ و شهوت^۲ است و انسانی به عدالت نزدیک است که بتواند عقل را بر دو قوه دیگر مسلط کند (Plato, ca, pp: 580 - 581). در کتاب اخلاق نیکوماخوسی ارسطو، خودراهبری^۳ با فضیلت مندی اخلاقی ممکن می شود انسان خردورز به دنبال کسب فضیلت است. عمل فضیلت مندان سه شرط دارد: (۱) اختیاری^۴ و آزادانه باشد، (۲) همراه با قصد متأملانه بوده و (۳) معطوف به امر نیک باشد (ارسطو، ۱۳۸۵، ص: ۷۹-۹۶).

هرچند خودراهبری همواره دغدغه فیلسوفان بوده است اما خودآیینی به این معنا که انسان به جای مراجع بیرونی، خود قواعد رفتارش را تعیین کند، به طور ویژه زاده فلسفه مدرن است. در دوره کلاسیک و قرون وسطی علی رغم تفاوت اندیشه ها، اندیشمندان مرجعی بیرونی برای حقیقت قائل بودند (مثل، کیهان و خداوند) (Taylor, 1989, pp: 115-142). اما با تولد فلسفه مدرن و ملهم از معرفت شناسی و روش شناسی فردگرایانه دکارت مرجع تأیید حقیقت و اخلاق از بیرون به درون انتقال یافت (ibid, p: 143). روسو به عنوان یکی از پدران خودآیینی مدرن قوه وجدان را به عنوان یگانه مبدأ وضع قانون اخلاقی قرار داد. از نظر او:

۱. قوه جاه طلب

۲. قوه نفع طلب

۳. خودراهبری همچون خودآیینی به معنای در دست داشتن عنان اندیشه و عمل خویشتن است اما لزوماً در آن انسان مرجع تعیین قواعد اخلاقی نیست.

۴. لازم به ذکر است در فلسفه ارسطو، اراده آزاد به طور صریح و به عنوان قوه ای مستقل در انسان مورد بحث قرار نگرفته است.

«در اعماق تمام روح‌ها یک اصل فطری عدالت و فضیلت یافت می‌شود. ما علی‌رغم قوانین و عادات، اعمال خود و دیگران را از روی آن قضاوت می‌نماییم و خوب و بد آن را تعیین می‌کنیم. این اصل همان است که من وجدان می‌نامم» (نامه‌های اخلاقی روسو^۱، به نقل از (Henrich, 1992)

او معتقد است که هر فرد باید راهبر خویش باشد؛ به این معنا که قواعد عملش توسط وجدانش تعیین گردد. روسو اولین فیلسوف مدرن است که آزادی و خودراهبری فرد را پیروی از قانونی که خود فرد بنیان گذاشته معرفی می‌کند و بدین ترتیب دست‌مایه مهمی در اختیار فیلسوفان بعد از خود و به‌طور ویژه کانت قرار می‌دهد (Rousseau, 2002, p: 167). در ادامه ضمن مرور آراء کانت طرح کلی از این مفهوم در دوره مدرن را ارائه خواهیم داد.

خودآیینی نزد کانت

کانت

در دوره روشنگری پایه‌گذاری وجدان به‌عنوان مبدأ شعور اخلاقی انسان توسط روسو و تعریف او از آزادی مثبت، مبنای صورت‌بندی کانت از مفهوم خودآیینی قرار گرفت. او بدون آنکه در حس‌انگاری اخلاقی با روسو همراهی کند (Henrich, 1992, p: 10) قواعد وجدانی اخلاق را شرط آزادی انسان قرار داد و فلسفه اخلاقش را بر این مبنا توسعه داد.

تعریف اولیه ما از آزادی منفی است، و از این‌رو در ارائه بینش به ذات خود بی‌فایده است. با این وجود از درون همین [تعریف] مفهومی مثبت از آزادی برمی‌کشد که محتوای غنی‌تر و فایده بیشتری دارد ... آیا آزادی اراده چیزی جز خودآیینی است؟ اینکه اراده قانون گذار [خویش باشد (Kant, Ak IV, p: 446) ؟

نزد کانت آزادی مثبت اراده به معنای آن است که اراده، خود واضح قواعد عمل خود باشد. در فلسفه استعلایی کانت اختیار با توجه به کاربرد عملی آن واضح اصول استعلایی اخلاق است (کانت، ۱۳۹۸، صص: ۱۶-۱۷)؛ این بدین معناست که قواعد اخلاقی‌ای که مبنای عمل موجود عقلانی قرار می‌گیرند باید ضرورت داشته باشند به‌گونه‌ای که بتوانند به‌عنوان قانون اخلاقی وضع شوند (همان، ص: ۳۶). به‌همین سبب و در تناظر با نظام مطلق عقلانی مدنظر کانت، اراده قوه‌ای است که باید به‌عنوان اصل ضروری وضع اخلاق، امری مطلق و غیر وابسته به غیر در نظر گرفته شود. کانت در توضیح این آموزه اراده را در برابر قوه میل و یا هر

۱. به دلیل عدم دسترسی به ترجمه انگلیسی از منبع درجه دوم برای ارجاع به نامه‌های اخلاقی روسو استفاده شده است.

تصور اخلاقی برآمده از تجارب انسانی قرار می‌دهد. قوه میل همیشه معطوف به امر تجربی است چه آن را نیل به مقصودی خاص بدانیم و چه معطوف به لذت و درد. در هر دوی این موارد، تصور ایجاد شده در شخص منوط به دانشی تجربی است (همان، صص: ۳۷ و ۳۸). اما اراده زمانی می‌تواند واضح اخلاق باشد که تنها صورت قانونی (عقلانی و عاری از تجربه) موجود در دستورات آن مبدأ ایجاب آن باشد (همان، صص: ۴۰-۵۱). لذا «اختیار و قانون عملی نامشروط لازم و ملزوم یکدیگرند» (همان، ص: ۵۱). بر همین اساس قانون بنیادین عقل عملی محض ظهور می‌یابد: «چنان عمل کن که دستور اراده‌ات همیشه بتواند در عین حال به‌عنوان اصل در قانون‌گذاری کلی پذیرفته شود» (همان، ص: ۵۳)؛ این بدان معناست که قواعد عام اخلاقی که تکلیف را سبب می‌شوند مبتنی بر امر مطلق‌اند؛ یعنی نظام اخلاقی نمودی از امر مطلق است.

به این ترتیب نزد کانت خودآیینی از یک منظر شرط آزادی اراده و از منظر مقابل خود کیفیت برآمده از آزادی است؛ لذا این دو مفهوم متضایف‌اند. اراده به‌خودی‌خود منشأ هرگونه اثر اخلاقی به‌خصوص وضع قانون اخلاقی عام است و لذا خودآیینی/اراده، مبدأ اخلاق و خودآیینی انسان، غایت آن است. در این تصویر تعلق عمل اخلاقی به خود فرد به‌شرط پیوند آن با امر مطلق و عقلانیت محض قابل قبول است. در غیر این صورت از آن‌رو که فرد آزادی اراده‌اش را در مفهوم ایجابی آن یعنی عمل مطابق با قانون مطلق اخلاقی نادیده گرفته باشد نمی‌توان او را خودآیین دانست.

تبیین‌های گوناگون از خودآیینی در دوره معاصر

خودآیینی کانت سخت بازبسته به متافیزیک عقلانی – استعلایی اوست. در فلسفه اخلاق تا اواسط قرن بیستم موضوع خودآیینی در خارج از ایده کانتی اخلاق، کمتر مورد توجه قرار می‌گرفت. اما تلاش‌هایی که در دهه‌های اخیر برای ایضاح این مفهوم صورت گرفته است، آن را خارج از سنت کانتی فربه‌تر کرده است (Taylor, J.S, 2005, p: 3). در تعاریف خودآیینی می‌توان دوگونه ملاک برای خودآیینی را از یکدیگر تفکیک نمود؛ گونه اول پیش‌شرط‌های خودآیینی است که کریستمین با عنوان شروط صلاحیت^۱ از آن یاد می‌کند (Christman, 2020). این پیش‌شرط‌ها عبارتند از عدم اجبار دیگران، توانایی تفکر عقلانی، عدم خودفریبی و سلامت عقل و روان. این پیش‌شرط‌ها بیانگر ضرورت رهایی فرد از

^۱. competency

اجبارهای درونی و بیرونی است و به بیان کانتی شروط تحقق آزادی منفی هستند. در تعاریف معمولاً اختلاف جدی در مورد ضرورت وجود این پیش‌شرط‌ها وجود ندارد. اما نوع دوم ملاک‌ها که زمینه‌ساز اختلاف تعاریف است مربوط به چگونگی تأیید عمل یا باور خودآیین یا همانا تبیین فلسفی آزادی مثبت است. در این رابطه باس و وستلند (2018) سه دیدگاه ایجابی توسعه‌دهنده مفهوم خودآیینی را شناسایی کرده‌اند؛ این سه دسته دیدگاه عبارتند از: دیدگاه عقلانیت‌محور، تفکرمحور و انسجام‌محور.

براساس این تقسیم‌بندی، خودآیینی کانتی یکی از تعاریف عقلانیت‌محور از خودآیینی است. در تعاریف عقلانیت‌محور معیار اصلی قضاوت در مورد فرد خودآیین انطباق عمل او با معیارها و ضوابط از پیش تعیین‌شده معقول است. حال مرجع این عقلانیت^۱ ممکن است دین، عقل مطلق، عقل فایده‌گرا یا سایر مراجع عقلانیت باشد. در نظریات تفکرمحور نه ضوابط عقلانی - اخلاقی بلکه مهارت‌های و توانایی‌های اندیشه‌ورزی یا استدلال است که خودآیینی را تعیین می‌کند؛ یعنی انجام عمل مطابق با هنجار یا قاعده‌ای اخلاقی محور خودآیینی نیست بلکه مهم داشتن باور یا انجام عمل براساس پشتوانه‌ای استدلالی و منطقی است. در آخر تعاریف انسجام‌محور به‌عنوان دسته سوم نظریات خودآیینی به انواع نظریه‌هایی گفته می‌شود که عمدتاً با الگوگیری از نظریه امیال اولیه و ثانویه هری فرانکفورت، انسجام درونی میان امیال اولیه و امیال ثانویه (یا باورها و ارزش‌های) شخص را معیار خودآیینی در نظر می‌گیرند (Frankfurt, 1971 & Dworkin, 1988, 2015). در این نظریات، با این پیش‌فرض که انسان موجودی دارای قدرت تأمل است، تطابق امیال اولیه (یعنی رانه‌های بی‌واسطه عمل) با امیال ثانویه (دیدگاه فردی نسبت به امیال اولیه خود) معیار خودآیینی به حساب می‌آید.

ارزیابی خودآیینی به‌عنوان یک ایده‌آل تربیتی

براساس تقسیم‌بندی باس و وستلند ما می‌توانیم به روش فراتحلیل ۳ دسته شرط برای خودآیینی در تربیت ارائه دهیم. براساس ملاک‌های شماره شده در تقسیم‌بندی مذکور شخص خودآیین باید:

- توان و مهارت‌های اندیشه‌ورزی و خوب اندیشیدن را در رابطه با اعمال و باورهای خود کسب کند.

^۱. reason

• مرجع یا اصولی عقلانی برای حقیقت را به رسمیت بشناسد و براساس آن، باورها و اعمال خود را جهت دهد.

• بتواند انسجام شخصی خود را حفظ کند؛ یعنی هم باورهای او مطابق با خواست خودش باشد و هم بتواند عملش را با این باورها مطابقت دهد.

در تعاریف و فعالیت‌های تربیتی ممکن است یک شرط یا چند شرط از این شروط مورد توجه بیشتر قرار گیرند. با این حال فروکاست خودآیینی به هر یک از شروط گفته شده پیامدهای تربیتی نامطلوبی در پی خواهد داشت:

۱. همانگونه که اشاره شد تعریف خودآیینی توسط کانت نسبت مستقیمی با حقیقت و امر غایی داشت. اما محوریت امر استعلایی در فلسفه او دچار این خلأ است که امر شخصی در آن نادیده گرفته شده و نسبت امر عقلانی با معناداری شخصی نیز نادیده گرفته شده است؛ لذا تأکید بر تعاریف عقلانی در معرض این تهدید قرار دارد که با تحمیل نوعی از مرجعیت عقلانی به کودکان، آن‌ها را به پیروی از چارچوب‌هایی وادار سازد که در انتخاب آن‌ها نقشی نداشته‌اند. این اشتباه ممکن است اهداف تربیتی در سطوح مختلف را شامل شود. برای مثال اگر در یک نظام تربیتی نوعی مرجعیت عقلانی خاص غایت خودآیینی قرار گیرد، آن مرجعیت به جای نشان دادن یک افق تربیتی به قید و بندی برای آزادی مفروض کودک تبدیل می‌شود.

۲. تأکید بر تقدم توانایی استدلال‌ورزی، تقلیل دیگری در خودآیینی را سبب می‌شود. امروز علی‌رغم اختلاف‌نظرها در حوزه برنامه‌درسی تقریباً این وفاق در همه دیدگاه‌های تربیتی وجود دارد که یکی از اهداف تربیت، آموزش خوب فکر کردن و فکر کردن به خویشتن است (Pithers & Soden, 2000). براساس تعاریف مرسوم، تفکر انتقادی، مجموعه‌ای از مهارت‌هاست که کمک می‌کنند تا یک مسئله و مفروضات مربوط به آن شناخته شود، بر روی شفاف ساختن آن تمرکز شود و به کمک تحلیل، فهم و استنباط استقرایی یا استنتاجی، درستی و اعتبار آن مفروضات مورد قضاوت قرار گیرد (ibid). کسب «روحیه پرسش‌گری»، «فکر گشوده داشتن» «وارسی پیش‌فرض‌های غیرمستدل» و «وزن‌کشی شواهد» از جمله دال‌های پرتکرار در تبیین تفکر انتقادی‌اند (ibid). پر واضح است که این آموزه‌ها بیش از آن‌که بر محتوای اندیشه تأکید داشته باشند، بر شیوه خوب فکر کردن متمرکزند. گرایش بیش از حد به تفکر انتقادی در ارتقاء خودآیینی دانش‌آموزان، عامل تربیتی را در معرض این لغزش قرار می‌دهد که محتوا و صدق عمل و باور را نادیده بگیرد. در

واقع نسبت این نوع از خودآیینی با حقیقت قطع می‌گردد. همچنین انطباق دادن خودآیینی با تفکر انتقادی، این خطر را در پی دارد که طی کردن مسیر خودآیینی به اندیشه‌ورزی محدود شود و توانایی‌هایی که شخص در حوزه عمل برای خودآیین شدن به آن‌ها نیاز دارد مورد غفلت آموزش‌گران قرار گیرد.

۳. فروکاست دیگری که ممکن است گریبان‌گیر خودآیینی در امر تربیت شود محوریت قرار گرفتن اراده شخصی در ارزیابی خودآیینی است. در تعاریف و کردوکارهای تربیتی که گرایشی صوری به انسجام شخصی (و اصالت) دارند، ممکن است نسبت انسجام شخصی با حقیقت یا خوب اندیشه کردن کم‌رنگ یا محو شود؛ برای مثال در یادگیری‌های سازه‌گرا^۱ و یا آموزش خلاق که بسیار مورد توجه آموزش‌گران امروز است، همواره این پرسش وجود دارد که چگونه عاملیت مضاعف دانش‌آموز و کودک و نوجوان در یادگیری باید با مفهوم «علم‌آموزی» به تعادلی واقعی برسند؟

بدین ترتیب روشن است خودآیینی در تربیت در معرض تقلیل‌هایی قرار دارد که در فعل تربیتی می‌تواند مشکلاتی را سبب شود. از نظر ما اصالت آن‌گونه که هایدگر آن را طرح کرده است می‌تواند پشتوانه فلسفی قابل اعتمادی برای فهمی منسجم‌تر از ابعاد مختلف خودآیینی باشد. بنابراین در ادامه به تبیین این انگاره فلسفی خواهیم پرداخت.

فرارفتن از خودآیینی: اصالت (خودینگی) نزد هایدگر

در تعاریف معمول از خودآیینی، اصالت به معنای تعلق محرک عمل و باور به خود فرد است (Dworkin, 1989). در این معنا اصالت به اصل فردیت ارجاع داده می‌شود و تضمین‌کننده فردگرایی است. با این حال این مفهوم در بستر تاریخی-فلسفی آن قابل تقلیل به این تعریف نیست.

پیش از این اشاره شد که پردازش مفهوم اصالت در جنبش رمانتیسیم قرن ۱۸ و ۱۹ و در برابر موج عقل‌گرایی مدرن رخ داد. در دوره معاصر نیز اگزیستانسیالیست‌ها به‌عنوان میراث‌داران رمانتیسیم، به تبیین‌های مختلف از مفهوم اصالت و مفاهیم مشابه آن پرداخته‌اند. آن‌ها با الهام‌گیری از انگاره‌های رمانتیک و در واکنش به کل‌گرایی فلسفه‌های مدرن و تفسیر عقل‌گرایانه آنها از خودآیینی انسان با ادبیات فلسفی خود این مفهوم را توسعه داده‌اند. آنها معتقدند انسان جدید در بند ساختارهای عقلانی جامعه مدرن، فردیت

^۱. Constructive learning

خود و معنای زندگی را از کف داده است. اندیشمندانی همچون کیرکگور، نیچه، هایدگر، یاسپرس و مارسل^۱ هرکدام با تأکید بر یکی از سازه‌های مدرنیته به این مضمون اشاره کرده‌اند. کیرکگور با نظام یکسان‌ساز سیاسی دست به گریبان بود. (Kierkegaard, 1980, p: 33; & Smith, 2005) یاسپرس تکنولوژی مدرن و نمود اجتماعی آن (بوروکراسی) را هم‌چون ماشین بزرگی^۲ تصور می‌کرد که توده مردم را شکل می‌دهد و معتقد بود انسان باید سرور تکنولوژی شود (Jaspers, 1951). هایدگر و مارسل نیز با نقد جهان تکنیک‌زده خلأ ایجاد شده برای انسان مدرن را نقد و تحلیل کرده‌اند. (هایدگر، ۱۳۷۳، مارسل، ۱۳۸۷). پیش‌فرض این فلسفه‌ها نوعی از بیگانگی با خود و یا جهان^۳ است. از این منظر آن‌چه آرمان خودآیینی را با چالش مواجه می‌کند خود - بیگانگی فرد است که به‌خاطر زیست اجتماعی انسان در جامعه مدرن به او تحمیل شده است. این فیلسوفان همگی به شیوه خود بازیابی حقیقت شخصی و معنای غایی در زندگی و تعلق داشتن به خویش را به‌عنوان راه غلبه بر خود - بیگانگی طرح نمودند.

در این میان یکی از شناخته‌شده‌ترین مفهوم‌پردازی‌ها درباره مفهوم اصالت توسط مارتین هایدگر صورت گرفته است. برداشت او از این مفهوم در آمیخته با طرح کلان فلسفی اوست. او در هستی و زمان از اصطلاح *Eigentlichkeit* استفاده کرده است و به مفهوم اصالت شأنی دیگر می‌بخشد. ترجمه دقیق‌تر این واژه آلمانی خودینگی است و براساس آن اصالت نه به معنای تعلق‌باور و عمل به فرد بلکه به معنای خود - بودن است. خودینگی شیوه‌ای از بودن و یا هستن در جهان است و نه تطابق دادن اعمال و افکار با معیاری که از پیش به‌عنوان حقیقت پیش‌فرض گرفته شده است.^۴

نقد سوپژکتیویسم و نیهیلیسم معاصر

پیش از آن‌که اصالت در اندیشه هایدگر را مورد بررسی قرار دهیم لازم است در رابطه با نقد سوپژکتیویسم توسط او توضیحاتی ارائه دهیم؛ هایدگر مهم‌ترین مسئله عصر ما را نیهیلیسم برآمده از دوآلیسم دکارتی می‌داند. او معتقد است تفکر مدرن به‌جای آن‌که

^۱ اگزیستانسیالیست‌های خدا‌باور و غیرالحادی

^۲ apparatus

^۳ alienation

^۴ در ادامه مقاله برای جلوگیری از اغتشاش واژگانی از همان واژه اصالت برای اشاره به خودینگی هایدگر بهره خواهیم برد.

انسان را در جهان‌داری‌اش بشناسد، به او شأنیت شناسندهٔ مطلق و فاعل خودبنیاد بخشیده و به این ترتیب باعث شده است خود و جهانش را از این جایگاه فهم نماید. سوپژکتیویسم به این معناست که رابطهٔ ذهن و عین و عالم و معلوم را به رابطهٔ سوژه و ابژه بدل کنیم. در این نگاه سوژه فقط شناسنده نیست بلکه براساس «می‌اندیشم پس هستم» دکارتی بنیاد شناسایی و واضح ابژه است (داوری، ۱۳۸۲، ۸-۹). علم جدید به‌عنوان یک سازمان شناختی نتیجهٔ این نگاه است (هایدگر، ۱۳۷۹). در علم سوپژکتیو از طرفی انسان بنیان‌گذار چیزهاست ولی از طرف دیگر خود به بخشی از دستگاه علم تبدیل می‌شود و از عالم و حکیم به پژوهش‌گر بدل می‌شود. در این جهان، موجود چیزی است که به تصویر درمی‌آید و جهان تصویرگونه عیان می‌شود پس هر آنچه به تصویر نیاید در جهان نخواهد بود. پیامد این وضعیت آن است که بشر از سرمایه‌های معنوی خود فاصله گرفته و آنچه قبلاً روح^۱ خوانده می‌شد به هوش (در سنت داروینی) فروکاسته شده است^۲ (Heidegger, 2014, pp: 51-52).

هایدگر در فلسفه‌اش به دنبال غلبه بر سوپژکتیویسم است؛ به بیان دیگر به دنبال احیای حقیقت و امر معنابخش در فلسفهٔ امروز است. حقیقت آن چیزی است که معنابخش است در حالی‌که در عصر روشن‌گری معنایابی شأن اصلی سوژه نیست، بلکه شأن او به فاعل شناسایی فروکاسته شده است. حقیقت نزد هایدگر به معنای مطابقت عین و ذهن نیست چرا که او در سطح هستی‌شناسانه به دوگانگی ذهن و عین قائل نیست.

نقادی‌های هایدگر به سوپژکتیویسم هم‌عرض با هستی‌شناسی او و مقدمه‌ای بر طرح مفهوم اصالت است. از نظر او هستی در بنیادی‌ترین معنای خود شأنی متمایز از هستنده‌ها و موجودات دارد. از آن‌جا که علم و تکنولوژی چارچوب معرفت‌شناسانهٔ تحمیل شده در زمانهٔ ماست و بر هستی حجاب افکنده است (هایدگر، ۱۳۷۳ و ۱۳۷۹) هستی‌شناسی بنیادین مبتنی بر اصالت انسان راهی برای بازیابی هستی به‌عنوان یک کل معنادار است.

^۱. spirit

^۲. مباحث هایدگر در این زمینه به نقادی‌های فلسفی انتزاعی محدود نمی‌شود بلکه طنین سیاسی نیز دارد. او آمریکا و شوروی پس از جنگ جهانی دوم را مسبب میان‌مایگی آدمیان به‌واسطهٔ بسط تفکر تکنولوژیک معرفی می‌نمود (نقیب زاده، ص: ۲۱۹).

اصالت در فلسفه هایدگر

هایدگر در کتاب هستی و زمان به تبیین اصالت دازاین پرداخته است. دازاین^۱ در زبان آلمانی به معنای آن جا - بودن است و هایدگر این واژه را برای اشاره به محاط بودن انسان در هستی وضع کرده است. از این منظر در- جهان- هستن به معنای حل بودن فرد در محلول جهان نیست؛ چراکه «فردیت جدا از جهان خواه متأثر از شرایط باشد خواه نباشد، مفهومی است که به لحاظ هستی‌شناختی به هیچ‌وجه امکان عملی ندارد» (جمادی، ۱۳۸۵، ص: ۴۵۴). به این ترتیب دازاین برخلاف فرد در تصور فلسفی معمول (سوبژکتیو)، جهان‌مند است و نمی‌توان آن را جدا از جهانش فهمید.

اصالت در فلسفه هایدگر شیوه بودن حقیقت‌جویانه انسان در جهان‌مندی اوست و معطوف به گذر از شناخت هستنده‌ها به سوی فهم هستی در معنای عام آن است. برقرار نمودن ارتباط با هستی به حضور دازاین در هستی وابسته است. او باید بتواند ابتدا خودش را مغتنم شمارد. دازاین:

«در هستی‌اش می‌تواند خودش را برگزیند، خودش را به چنگ آورد و یا خودش را گم کند، و یا خودش را هرگز به چنگ نیاورد و یا فقط در ظاهر به چنگ آورد» (هایدگر ۱۳۸۹، ص: ۶۰).

لذا اصالت به معنای سیر دازاین فراخور ساخت عمیق هستی اوست. این سیر از عدم‌اصالت آغاز می‌شود. دازاین ابتدا به ساکن غیراصیل است و محاط در زیستن با کسان^۲ و پرگویی است.

دازاین در وهله اول و غالباً در کنار جهانی است که به آن دل‌مشغول است ... دازاین در وهله اول همیشه از پیشاپیش از خودش به‌مثابه «هستن توانستن»^۳ خودینه فروافتاده و در جهان سقوط کرده است. ساقط‌بودگی در جهان به معنای جذب شدن در با - یکدیگر هستن^۴ به‌وسیله پرگویی، کنجکاو و ایهام هدایت می‌شود (هایدگر، ۱۳۸۹، ص: ۲۳۳).

^۱ Da-sien

^۲ das man

^۳ ویژگی بنیادین دازاین هستی رو به سوی امکان جدید است. به‌همین خاطر هایدگر تعبیر هستن توانستن را برای وصف دازاین به کار می‌برد.

^۴ Miteinandersein – Being with one other

بدین نبط دازاین خودینه برای گشوده بودن رو به هستی ابتدا باید از پرگویی، کنجکاو و ابهام فاصله بگیرد. این ویژگی‌ها هر سه خاصیت زیستن دیگران منتشر و دازاین غیراصیل است.

پروا

اما اصالت صرفاً مفهومی سلبی نیست. پیش از این بیان کردیم که دازاین در هستنش «هم هستی خویش را دارد». هایدگر معنایابی (و به بیان دیگر غایت‌اندیشی) را وجه ایجابی خودینه شدن دازاین می‌شمارد. خودینه شدن حالتی است که در آن خصلت‌های هستی دازاین آشکار می‌شود و این خصلت‌ها فراچنگ نمی‌آید مگر تمام هستی دازاین فراچنگ آید (جمادی، ۱۳۸۵، ص: ۵۱۷). دازاین خودینه باید خود را به‌عنوان یک کل فراچنگ آورد؛ کلی تعین نیافته و فروافتاده در جهان که خاصیت ویژه آن معناداری است. او همواره در-جهان - بودنش به‌عنوان یک کل را فهم می‌کند.

ساختار هستن در جهان انسان پروا^۱ است. پروا بیان کلیت نحوه حضور دازاین در جهان است؛ یعنی فرابیش-خود - هستن - در - (جهان) به‌مثابه هستن - در کنار. ساخت پروا دلالت بر گرایش وجودی اونتیک خاصی مانند نگرانی یا بی‌خیالی نداشته (هایدگر، ۱۳۸۸، ص: ۲۵۴) و فاقد هرگونه جهت‌گیری اخلاقی است.^۲ بدین معنا پروا کلیت آگاهی انسان نسبت به خود به‌عنوان هستنده‌ای در جهان افتاده و دارای نسبت با دیگران و چیزهاست. اصالت در ساختار پروامندی دازاین است که می‌تواند به‌صورت ایجابی فهمیده شود.

زمان‌مندی دازاین

هایدگر در بخش دوم هستی و زمان، تمامیتی که به‌عنوان شرط (ایجابی) اصالت دازاین از آن سخن گفتیم را در فهم زمان‌مندی و هستی رو به مرگ دازاین می‌داند. در جهان بودن خاصیتی زمان‌مند دارد به این معنا که همواره خود را در نسبت با گذشته، حال و آینده فهم می‌کند. این سه زمان‌مندی توالی اکنون‌ها نیستند سه حالت برون‌خویشی‌اند و برون‌خویشی خاص انسان است (جمادی، ۱۳۸۵، ص: ۵۱۵). در زمان‌مندی بنیادی برخلاف زمانی که ساعت نشان می‌دهد من بر زمان احاطه ندارم بلکه خود زمان هستم. حال و گذشته حاضر افکندگی یا همان جبر را بر من آشکار می‌کند اما افق آینده، برون‌خویشی و فراروندگی آزادی

^۱ Sorge, care

^۲ برخلاف آنچه امروزه در اخلاق مراقبت بر آن تأکید می‌شود.

مرا بر من منکشف می‌کند. به همین دلیل زمان‌مندی کاشف اصالت دازاین است. «زمان‌مندی خود را همچون معنای پروای خودینه عیان می‌سازد» (هایدگر، ۱۳۸۹، ص: ۴۱۲) و «وحدت نخستینی ساخت پروا در زمان‌مندی نهفته است» (همان، ص: ۴۱۳). این توانش هستی می‌تواند اصیل یا ناصیل بودگی دازاین را در پی داشته باشد.

مهم‌ترین قطعیت در ساخت زمان‌مند هستی انسان مرگ است و در این معنا (سوی آنکه چه باوری درباره آن داریم) غایت هستی انسان است. زیست روزمره بدون دربرگرفتن حقیقت مرگ اصالت را به همراه ندارد. از نظر هایدگر مرگ فقط واقعه‌ای نیست که در آینده رخ خواهد داد بلکه در بستر زمان‌مندی انسان با حال و گذشته او گره خورده است (جمادی، ۱۳۸۵، ص: ۵۱۸). بدین ترتیب دازاین خودینه در فهم خود به‌عنوان هستنده برون از خود ایستاده زمان‌مند و در مسیر مرگ می‌تواند هستی خود را به‌عنوان یک کل معنا کند. مرگ آگاهی علت و معلول هستی خودینه دازاین است. همین مرگ آگاهی است که دازاین را از آمیختگی با دیگران منتشر برمی‌کند و به عرصه خویش‌مندی و مصممیت^۱ وارد می‌کند (هایدگر، ۱۳۸۹، صص: ۳۷۷-۳۷۸).

بدین ترتیب اصالت در نهایت در عزم دازاین برای با مرگ زیستن متبلور می‌شود. مصممیت حالی از دازاین است که مرگ را به معنای حقیقی آن فراچنگ آورده و با آن یگانه شده است. در این وضعیت دازاین به تنهایی و گسست خویش آگاه می‌شود و در پی آن عزم مرگ می‌کند. او در این عزم منتظر مرگ نمی‌نشیند بلکه به فراخور این «خویش‌مندترین ساختار خود یا من خویش» عمل می‌کند (جمادی، ۱۳۸۵، ص: ف ۵۳۳). در نهایت، اصالت وصف دازاین است زمانی که به مصممیت مرگ آگاهانه در رسد، «مصممیت پیشتاز اگزیزتانی است که امکان مرگ و تناهی بر آن همواره گشوده است» (همان، ص: ۵۳۷).

ارزیابی آرمان خودآیینی از منظر اصالت

اصالت در نهایت با پرواداری و مواجهه مصممانه با مرگ به‌عنوان افق هر لحظه حاضر هستی دازاین، از زیست غیراصیل و ناخودینه او متمایز می‌شود. در اندیشه هایدگر انسان سوژه شناسنده آن‌گونه که کانت آن را تصویر می‌کند نیست بلکه خود حال در جهان است. همچنین ویژگی بنیادین دازاین آن است که می‌تواند از هستی برون ایستد و به آن به‌عنوان یک کل بیاندیشد. انسان تنها موجودی است که هم هستی خود را دارد. اگزیزتانس ریشه

^۱. Erschlossenheit

در ek-sistence دارد که به معنای از خود بیرون ایستادن است و البته این برون‌ایستادگی کاشف حقیقت است^۱ (Heidegger, 1977, p: 204). لذا در تبیین هایدگر انسان صرفاً فاعل اندیشه و عمل نیست و قرار نیست به چیزها (چه در ساحت اندیشه و چه در ساحت عمل) شکل دهد، بلکه فروافتاده در جهان و جوینده معنای هستی است. بدین سبب خود بودن او نیز (آن‌گونه که دکارت تصور می‌نمود) در اندیشیدن او نیست بلکه در مواجهه او با هستی است. اصالت بازیابی حقیقت به شیوه‌ای اگزیستانسیال است و این معنایابی بازبسته به جهان‌مندی دازاین است. حقیقت نزد هایدگر «در نخستینی‌ترین معناگشودگی دازاین است، که مکشوفیت هستنده درون‌جهانی به او تعلق دارد» (هایدگر، ۱۳۸۹، ۲۸۹). در واقع حقیقت حاصل کشفیت دازاین است. حقیقت وجود دارد چون دازاین هست ولی این بدین معنا نیست که حقیقت در اختیار سوژه است. سوژه و آن‌چه حقیقت می‌پندارد به لحاظ هستی‌شناختی از آن جهت که هر دو در ساخت دازاین هستند، امکان پیش‌فرض گرفتن حقیقت را به وجود می‌آورند (همان، ص: ۲۹۴). بدین جهت حقیقت از منظر هستی‌شناسانه چیزی فراتر از گشودگی و کشف‌کنندگی دازاین در جهان‌مندیش نیست.

در مقایسه با خودآیینی اخلاقی کانتی، اصالت، مسیری از غایت‌اندیشی و حقیقت‌جویی را پیگیری می‌کند که گسسته از اگزیستانس انسان یا همان درگیری بالفعل و ذوابعاد او با جهان نیست. در مقام نوعی انسان‌شناسی، اصالت هر چند همچون خودآیینی کانت دغدغه حقیقت و فردیت دارد اما فرد عقلانی را منفک‌شده از جهان نمی‌داند. سیر از عدم اصالت به اصالت نوعی سیلان وجودی است که عنصر اصلی آن جهان‌مندی، پروامندی، زمان‌مندی و هستی رو به مرگ است. در مقایسه با خودآیینی کانت اصالت تقریر متفاوتی از غایت‌مندی انسان و نسبت او با حقیقت ارائه می‌دهد. در این تقریر، حقیقت و غایت‌مندی انسان دو مؤلفه جدا از هم نیستند که بخواهیم به روشی استعلایی آن دو را به یکدیگر مرتبط کنیم. براساس نظر هایدگر اگزیستانس انسان از مبنا گشاینده معنای هستی و تنها مجرای انکشاف حقیقت هستی است؛ لذا غایت انسانیت تطابق با قوانین مطلق اخلاقی نیست، بلکه غایت‌مندی وابسته به اصل هستی انسان و بازیابی ژرفای درون‌داد این هستی است زمانی که خودینه باشد؛ به بیان دیگر حقیقت برای کانت امری شناختی، اخلاقی و مطلق است، اما نزد هایدگر کنشی، معنابخش و برآمده از ذات زمان‌مند انسان

^۱. standing out into the truth of being

است. در این برداشت دازاین موجودیتی عقلانی نیست که باید در مسیر عقلانیت مطلق گام بردارد بلکه درکی شخصی و وابسته به زمان‌مندی بنیادینش از غایت خویش و حقیقت دارد. تبیین کانت از خودآیینی هر چند معطوف به حقیقت و امر اخلاقی است اما از آن‌جا که در مدار سوپژکتیویسم و سوژه‌انگاری انسان است، حقیقت یا امرمطلق را منفک از زیست اگزیستانسیال انسان قرار می‌دهد. به‌همین دلیل دستور اخلاقی آن‌گونه که کانت آن را وصف کرده است نمی‌تواند محور عمل معنادار دازاین قرار گیرد. اما هایدگر برخلاف کانت تفسیری از انسان بودن ارائه می‌دهد که غایت‌بودگی او را به جای نشانیدن در پایان انسان‌شناسی فلسفی در ابتدای آن قرار می‌دهد. در این معنا حقیقت در یک نظام استعلایی عقلانی تعیین نمی‌شود بلکه بازبسته به معنایی است که اگزیستانس زمان‌مند دازاین بر او منکشف می‌کند. این غایت‌شناسی در گرو فراچنگ آوردن مداوم هستی رو به مرگ است.

اصالت، آرمانی هستی‌شناسانه (اوتولوژیک) است و فراتر از مواجهه روزمره یا به بیان خود هایدگر دغدغه‌های هستومندانه (اونتیک) قرار می‌گیرد. در تعاریفی که از خودآیینی ارائه شد امر تثبیت‌کننده خودآیینی یکی از ملاک‌های سه‌گانه طرح شده یعنی مطابقت با مرجعیت عقلانی، توانایی خوب اندیشیدن و تطابق امیال اولیه با امیال ثانویه است. در مقابل نزد هایدگر آن‌چه می‌تواند پشتوانه اصالت باشد نه امری عینی (از جنس سه ملاک گفته شده) بلکه امری وجدانی است. هایدگر وجدان را پدیده‌ای اگزیستانسیال و در آمد و شد، شهادت‌دهنده و تعیین‌گر هستن خودینه یا ناخودینه دازاین می‌داند (هایدگر، ۱۳۸۹، ص: ۳۴۳-۳۴۵). لذا برخلاف خودآیینی، اصالت به‌دنبال سنگ محکی همیشه حاضر و عینی نیست، بلکه دعوت و فراخوانی درونی به‌سوی خودینه شدن یا بازیابی زندگی رو به‌سوی مرگ است (همان، ص: ۳۴۶). خودینه شدن به عرصه هستی‌شناسانه وجود (اگزیستانس) انسان تعلق دارد در حالی‌که خودآیینی (به‌خصوص در تعاریف فنی آن) در ساحت اونتیک وجود او قرار می‌گیرند.

از منظر تربیتی، اصالت برخلاف خودآیینی در سطح هستی‌شناسانه دستورالعملی برای تطابق یافتن با ارزش یا هنجار از پیش معلوم نیست. اصالت مسیری برای بازگرداندن معنا و غایت‌مندی به انسان فرورافزوده در جهان است. از همین جهت این مفهوم برخلاف برخی تقریرها از خودآیینی گسسته از حقیقت نیست و نمی‌توان براساس آن شأن فرد را از شأن حقیقت تفکیک نمود؛ به بیان دیگر اصالت به‌عنوان ایده‌آل یا هدفی تربیتی احیای حقیقت

وجدانی است و به تکنیک‌ها و تعاریف صوری برای ضمانت عقلانیت، اندیشه‌ورزی و یا فردیت محدود نیست. در عین حال اصالت در تقابل با تعاریف و کردوکارهای تربیتی معطوف به خودآیینی قرار نمی‌گیرد. اصالت افقی کلان برای پرورش خودآیینی در تربیت ارائه می‌دهد که می‌تواند راهبر و خطاگیر فعالیت‌های تربیتی باشد. همچنین اصالت می‌تواند تنظیم‌کننده ملاک‌های گفته شده برای خودآیینی باشد. به‌طور خاص در تعاریف تفکرمحور و انسجام‌محور از خودآیینی که پیش از این ذکر شد، اصالت ارتقاءدهنده برداشت‌مان از اندیشه‌ورزی انسان و انسجام شخصی اوست. از منظر اصالت‌مندی، اندیشه‌ورزی به تفکر و استدلال منطقی و حل مسئله محدود نیست بلکه اندیشه در نهایت باید انسان فروافتاده در هستی را به‌عنوان یک کل بازشناسی کند. همچنین در رویکرد هایدگر به اصالت، انسجام درونی هدفی فراتر از تطبیق عمل فرد با ارزش‌های موردنظرش دارد. انسجام شخصی در این نگاه معطوف به یک عمل یا باور مشخص نیست بلکه فرآیندی است که در جریان حقیقت‌جویی و مصممیت غایت‌اندیشانه شخص محقق می‌شود. بدین‌ترتیب اصالت می‌تواند اصلاح‌کننده رویکردها و فعالیت‌های تربیتی در جهت بسط خودآیینی باشد. در بخش بعدی به‌طور دقیق‌تر به نتایج بسط چنین رویکردی در حوزه‌هایی از تعلیم‌وتربیت خواهیم پرداخت.

علی‌رغم بصیرت‌هایی که مفهوم اصالت در فلسفه هایدگر به تربیت‌اندیشی می‌افزاید این مفهوم‌پردازی خالی از ابهام و نقص نیست. یکی از نقدهای جدی به هایدگر بهره‌گرفتن او از ایده‌هایی است که هر چند وام‌گرفته از اندیشه الهیاتی مسیحی‌اند، هایدگر سعی در سکولار کردن آن‌ها دارد. مفاهیمی چون اضطراب هستی‌شناسانه، پروا و مرگ وام‌گرفته از مسیحیت‌اند و همراه با یکدیگر ساختار ابدیت‌شناسی را شکل می‌دهند که هر چند سکولار است، متناظر آخرت‌شناسی آیین عیسوی است (باقری، ۱۳۹۹، صص: ۳۲-۴۶). بهره‌گرفتن از این مفاهیم در بستر هستی‌شناسی لادریگرانه هایدگر باعث شده است تبیین او از اصالت تاحدی مبهم و رازآلود شود و از مواجه شدن با تفکر دینی طفره رود برای مثال مرگ‌آگاهی هر چند به درستی نقش مهمی در هستی‌شناسی او دارد اما او مرگ را با همه امکان‌هایش مورد بررسی قرار نمی‌دهد. او مخالف با ایده زندگی پس از مرگ است اما به‌عنوان فیلسوفی که جستجوگر معنای هستی است نمی‌تواند بدون دلیل منکر امکان آن شود. مشابه همین نقد به انگاره هایدگر در باب زمان نیز قابل ایراد است. زمان‌مندی اساس جهان‌داری انسان نزد هایدگر است، اما او دلیلی بر رد وجود بی‌زمان (خدا) در فلسفه‌اش

ارائه نمی‌کند؛ لذا باید گفت علی‌رغم آن‌که هایدگر فلسفه‌اش را فلسفه‌ای ساخت‌شکنانه و بینادین می‌داند اما در واقع مفهوم‌پردازی‌های او به‌خصوص در هستی و زمان در گفتگوی دائم او با اندیشه الهیاتی مسیحی شکل گرفته است. و این رویه بدون آنکه درک دینی از امر غایی مورد نقد و بررسی قرار گیرد، در مفهوم‌پردازی‌های گوناگون هستی و زمان تکرار می‌شود. پرسش دیگری که به نوعی با همین نقادی مرتبط است، در مورد دریافت هایدگر از مفهوم وجدان است. وجدان به‌عنوان هدایت‌گر دازاین خودینه به نظر امری کاملاً شخصی است و این شبهه به وجود می‌آید که ممکن است فلسفه هایدگر دچار نوعی سولپسیسم شود. بدون شک هایدگر خود را از چنین اتهامی مبرا می‌داند لیکن نیاز به توضیح است که امر وجدانی دقیقاً چه مختصاتی دارد و رابطه آن با امر هستی‌شناختی چیست؟ در واقع در تعریف امر وجدانی اگر ملاک‌هایی بین‌الذهانی به‌هیچ‌وجه وجود نداشته باشد، آنگاه اصالت هایدگری نیز می‌تواند در همان دامی بیافتد که تعاریف انسجام‌گرا از خودآیینی دچار آنند.

کاربست آرمان اصالت در تعلیم و تربیت: اصالت به‌عنوان غایتی تربیتی فراتر از خودآیینی

علی‌رغم پیچیدگی‌ها و بعضاً ابهام‌هایی که در تبیین هایدگر از اصالت وجود دارد، تبیین‌های هستی‌شناسانه مرتبط با این مفهوم در فلسفه هایدگر (که به برخی از مهم‌ترین آن‌ها پرداخته شد) بصیرتی گران‌مایه برای فلسفه تربیت و تربیت‌اندیشان به همراه دارد. بر این اساس شأن تربیت انسان خودینه توجه به ادراک هستی‌شناسانه اوست. هایدگر از خطر نیست‌انگاری برای انسان حذر دارد به این معنا که نمی‌خواهد انسان فاقد جهت‌مندی معنایی شود. نیست‌انگاری نقطه اوج سوپژکتیویسم است به این معنا که وقتی اراده قدرت را تنها امر برفرازنده در زیست انسان دریابیم آنگاه هیچ مرجعی برای جهت‌دهی و معنابخشی حضور نخواهد داشت. این حذر در این واژگان نیچه طنین‌انداز می‌شود: «چه معنا می‌دهد نیست‌انگاری؟ این که برترین ارزش‌ها خود را بی‌اعتبار سازند؛ غایت گم می‌شود و گم می‌شود پاسخ به "چرا؟"» (نیچه، اراده معطوف به قدرت، به نقل از هایدگر، ۱۳۸۴، ص: ۳۴). در همین راستا در فلسفه هایدگر معنا به‌عنوان یک کل، دربرگیرنده هستی دازاین است و لذا جستجوی معنای هستی و متعاقب آن معنای هستی انسان، یگانه امر هنجاری قابل ارائه است.

بر همین اساس غایت امر تربیتی نیز نه انسان عقلانی بلکه غلبه بر نیهیلیسم است. تربیت هر چند در ذات خود انتقال دانش و ارزش است اما آموزش و پرورش نباید بندهایی بر اندیشه و جان کودک و نوجوان بزند که او نتواند سیر خویش را به‌سوی دریافتی‌رها از

دوگانه‌ها از هستی بپیماید. انسان خودآیین، انسان رهرو و شنونده است. او هر چند باید ارزش‌ها را بشناسد و دانش معمول را کسب کند، نباید این هر دو را فراتر از هستی خودینه‌اش قرار دهد. تربیت خودینه باید دغدغه معنای هستی را در کودک و نوجوان ایجاد کند و آن را بپرورد. به‌خصوص در شرایطی که هر روز نمود هستنده‌ها در عصر تصویر جهان بیش از پیش بر حقیقت‌جویی غلبه می‌یابد، امر تربیتی باید بتواند کودک یا نوجوان را با خوداندیشی بی‌کران مواجه کند. اصالت وابسته به بیداری وجدان، درون‌اندیشی و مسیری است که شخص باید خود عنان آن را در دست گیرد، لذا چنین آرمانی دارای مسیری مشخص و برنامه‌ریزی شده نیست. در ادامه مهم‌ترین ابعاد به‌کارگیری آرمان اصالت در تربیت را مورد بررسی قرار خواهیم داد.

۱. اصالت آرمانی تنظیم‌گر برای خودآیینی

پرسش مهمی که پس از این مرور فلسفی- تربیتی به‌وجود می‌آید آن است که آیا محوریت‌یافتن آرمان اصالت در تعلیم و تربیت به معنای نادیده گرفتن خودآیینی در تعلیم و تربیت است؟ ما در تعلیم و تربیت و در زیست روزمره انسان‌ها به وضوح با شرایطی مواجه هستیم که نمی‌توانیم از خودارزیابی‌های سوژکتیویستی چشم‌پوشی کنیم؛ برای مثال جریان تربیت سرشار از موقعیت‌هایی است که در آن یا فرد باید ارزش‌هایی را بپذیرد و به آن‌ها عمل کند یا آن‌که در برابر آن‌ها پرسش‌گری کند. به یک معنا توانایی خودارزیابی، استدلال و پیروی از امر معقول بخشی جدانشدنی از زیست خودینه دازاین هستند. در پاسخ باید گفت هر چند اصالت از منظر غایی با خودآیینی در تعاریف صوری آن هم‌نوا نیست، با این حال این به معنای انکار اهمیت خودآیینی نیست. دازاین نمی‌تواند از هست‌مندی و در جهان‌افتادگی‌اش برائت بجوید بلکه هستی در میان دیگران بخشی از هویت اوست. لذا عطف توجه‌های دیگر به شأن هستی‌شناسانه دازاین به معنای نادیده گرفتن و یا کم‌اهمیت بودن دل‌مشغولی روزمره انسان نیست. پس در مقام عمل در تربیت اصیل باید جایگاهی برای خودآیینی نیز در نظر گرفت. در این معنا تلاش برای خودآیین شدن و خودراهبری اگر در کلیت هستی دازاین فهم شود و جایگزین غایت‌مندی اگزیستانسیال او نشود می‌تواند هم‌راستا با اصالت او باشد و خودآیینی هم‌چنان می‌تواند به‌عنوان هدفی میانی در تربیت در نظر گرفته شود؛ لذا عطف به پرسش آغازین پژوهش باید گفت خودآیینی به‌عنوان هدفی تربیتی باید ذیل غایت هستی‌شناسانه و آرمان خودینه شدن قرار گیرد.

۲. مسئولیت‌بخشی به‌عنوان روش محوری در تربیت اصیل

با توجه به تأثیر آرمان اصالت بر تعیین غایتی هستی‌شناسانه در تربیت، پرورش خودآیینی (در هر سه معنای ذکر شده آن) به‌عنوان هدف تربیتی به‌تنهایی در کردوکارهای تربیتی کفایت نمی‌کند. بنا بر آراء هایدگر پیشنهاد دقیق‌تر این پژوهش برای پیگیری غایت اصالت توجه ویژه به مسئولیت‌بخشی در فعالیت‌های تربیتی است. اصالت و پروامندی دازاین بیانگر اصل مسئولیت‌پذیری انسان در هستی هستند (هایدگر، ۱۳۸۹، ص: ۳۶۸). نزدیک‌ترین مضمون تربیتی به پروامندی در فلسفه هایدگر «مسئولیت» است. او مسئولیت هستی‌شناختی دازاین را بر پایه ویژگی اگزیستانسیال «تقصیر» توضیح می‌دهد، منظور از تقصیر هستی‌شناختی آن خلأ وجودی است که فرد را به‌سوی خودپندانه‌تر شدن سوق می‌دهد (هایدگر، ۱۳۸۹، ص: ۳۶۰-۳۶۸).

از همین‌رو پنجره اصلی فعالیت تربیتی معطوف به آرمان اصالت، تقویت مسئولیت‌پذیری انسان در هستی خویشتن است. هر چند این غایت در ابتدا مبهم به نظر می‌رسد اما با دقت و مقایسه‌های تطبیقی می‌توان ابعاد آن را روشن‌تر ساخت. در نگاه کانتی غایت نهاد تربیت، پرورش فرد عقلانی و واجد خودآیینی اخلاقی است. در خوانش‌های دیگر از خودآیینی نیز اندیشه‌گری نقادانه و حفظ فردیت را می‌توان به‌عنوان غایات تربیت انسان معرفی کرد. اما غایت تربیت از منظر آرمان اصالت (آن‌گونه که توسط هایدگر تبیین شده است)، پرورش انسان مسئول و پاسخ‌گو در برابر ندای وجدان و هستی است. بر این مبنا از آن‌جا که غایت تربیت مسئول شدن است، اصالت توأمان در به فعلیت رساندن امکان‌مندی انسان و در عین حال قرار گرفتن این امکان‌مندی در مسیر مسئولیت‌پذیر بودن در جهان است. در این زمینه آن‌چه ابتدا اهمیت دارد پاسخ‌گو بودن او به مسئولیت خویشتن است. مسئولیتی که ذاتی بودن او در جهان است. این مسئولیت‌مندی از دل پروامندی سر برمی‌آورد و نشأت‌گرفته از وجه اونتولوژیک هستی دازاین است. از این منظر معیار اصیل بودن شخص صرفاً فاعلیت و شأن سوژگی نیست بلکه او باید خود را در برابر هستی و وجدان خویش مسئول بشناسد؛ لذا این آرمان نوعی پذیرندگی و انفعال هستی‌شناختی را نیز می‌طلبد که در زیست هر روزه دازاین خود را نشان می‌دهد. تربیتی که بر این مبنا شکل می‌گیرد ضمن آن‌که به‌دنبال شکوفایی استعدادهای فکری و عملی فرد است و او را از فعالیت بازنمی‌دارد، در عین حال شکوفایی ابعاد وجودی فرد را وابسته به آمادگی او برای نوعی از انفعال می‌داند. انفعال و پذیرندگی در برابر حقیقت. چنین انفعالی نه‌تنها

خودآیینی فرد را محدود نمی‌کند بلکه عمقی از خودآیینی را برای او نمایان می‌سازد که برآمده از صداقت با خویشتن است و راهبر نهایی عقلانیت و اندیشه و عمل خودآیین است. بر این مبنا خودآیینی در تربیت بدون پرداختن به عمق مسئولیت انسان امری ابتر و پرورنده خودمحوری است.

گذر از عدم‌اصالت به اصالت مسئولیت‌پذیری ترجمان دیگری از پروامندی دازاین است و همان‌طور که ساخت پروا در اگزیستانس دازاین پیونددهنده و گشاینده هست‌مندی (ساحت اونتیک) به ساحت هستی (اونتولوژیک) است، مسئولیت‌پذیری و مسئولیت‌بخشی به‌عنوان هدفی محوری در تعلیم و تربیت می‌تواند پیونددهنده این دو عرصه در تعلیم و تربیت باشد. بر این اساس سرمشق قرار گرفتن مسئولیت‌پذیری در برابر هستی به‌عنوان غایت تربیت، در سطوح پایین‌تر کردوکارهای تربیتی نیز پیامدهای جدی و مستقیم خواهد داشت؛ یعنی مسئولیت‌پذیری در تعاملات روزمره انسان با سایر انسان‌ها و جهان طبیعت، محور برنامه‌های تربیتی قرار خواهد گرفت.^۱

ایده محوری مسئولیت، پیامدهای مهمی در کردوکارهای تربیتی خواهد داشت. یکی از دلالت‌های محوری چنین نگاهی محوریت بخشیدن به نوجوانی به‌عنوان دوره آغاز مسئولیت‌پذیری است. نتیجه این نگاه تلاش هر چه بیشتر برای قرار گرفتن نوجوانان در موقعیت‌های مسئولیت‌پذیری است. از آن‌جا که نوجوانی دوره آغاز خودشناسی و شکل‌گیری تأملات هستی‌شناختی است به‌کارگرفتن مسئولیت به‌عنوان هدف و نیز روش تربیتی در این دوران از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. شخصی که نتواند تجربه‌های کافی از مسئولیت‌پذیری داشته باشد، عملاً با انسانیت در مقام تقبل مسئولیت خویشتن در هستی بیگانه خواهد بود. در مقابل دریافت از خود به‌عنوان فردی مسئول، مقدمه جدیت شخص برای فهم هستی‌اش به‌عنوان «مسئولیت» خواهد بود. ناگفته نماند این هدف‌گذاری در دوران نوجوانی تأثیر خود را در اهداف تربیتی سایر دوره‌های سنی نیز خواهد گذاشت.

برخی دلالت‌های ثانوی آرمان اصالت

۱. پرهیز از مغالطه منطق و فلسفه در برنامه‌های تقویت اندیشه‌ورزی

یکی از نتایج محوریت یافتن اصالت و مسئولیت در تربیت، جهت دادن به روش‌های تربیتی است که رشد اندیشه‌ورزی و خودآیینی در معنای عام آن را هدف خود قرار داده‌اند.

^۱ شباهت این تعابیر با تعابیر دینی از غایت تربیت غیرقابل انکار است.

امروزه برنامه‌های فلسفه برای کودکان و آموزش تفکر انتقادی با اقبال زیادی در ایران و جهان مواجه شده‌اند. از منظر آرمان اصالت، شیوه‌های جاری پرورش کودکان و نوجوانان برای بهره بردن از شیوه‌های منطقی و انتقادی اندیشیدن در صورت فاصله گرفتن از پرسش هستی‌شناسانه انسان منجر به درافتادن در دل مشغولی هر روزه انسان و تبعات آن که پرگویی، کنجکاوی و عدم اصالت است، خواهد شد. در واقع، فروکاسته شدن اندیشه‌ورزی به منطق و مغفول واقع شدن فلسفه‌ورزی و دغدغه‌های هستی‌شناختی، یکی از مهم‌ترین تهدیدهای برنامه‌های این چنینی است. نتیجه چنین آموزشی، کودکانی پرگو، کنجکاو و ناخوددینه خواهد بود که با وجود برخورداری از ابزارهای اندیشه، هیچ‌گاه نوک پیکان این اندیشه را به سوی خویشتن و پرسش‌های عمیق وجودی نمی‌گیرند و همواره ذیل قدرت اندیشه صوری، خانه‌ای پوشالی و فاقد اصالت را پنهان می‌کنند. در همین زمینه امروزه و در عصر ارتباطات با از میان رفتن مرزهای کودکی و بزرگسالی با کودکان و نوجوانانی روبه‌رو می‌شویم که توانایی‌های زیادی در تفکر انتقادی و تحلیل منطقی دارند. این کودکان که عموماً در طبقه متوسط شهری قرار دارند به میزانی که از استقلال فردی و قدرت اندیشه برخوردارند ممکن است از توجه به امر وجدانی غافل شوند؛ برای نمونه، برنامه فلسفه برای کودکان، با تأکید زیاد بر روی ابزارهای منطقی تفکر در تیررس خطر نگاه ابزاری به تفکر قرار دارد. این تفکر می‌تواند در نبود نگرشی عمیق به خویشتن، تبدیل به ابزاری صرف برای برون‌اندیشی شود و مقتضیات مسئولیت‌پذیری و پذیرندگی هستی‌شناختی را به حاشیه برد؛ لذا از این منظر هر برنامه پرورش مهارت‌های فکری کودکان و نوجوانان باید در نهایت پرسش‌گری بنیادین شخص در مواجهه با هستی را دغدغه‌گایی خود قرار دهد.

۲. توجه به موقعیت‌های خلوت با خویشتن

یکی دیگر از نتایج توجه به اصالت، تأکید بر ابزار مهم دستیابی به آن یعنی خلوت کردن با خویشتن و نگرستن به خود در آینه تنهایی است. آینه تنهایی می‌تواند به دور از زنده باد، مرده بادهای جمع و برکنار از غبار حب و بغض‌های جمعی و دوستانه، نوجوان را در مقابله با وجدان خویش قرار دهد و فراتر از هیاهوها، در سکوتی عمیق، وی را با پرسش‌های هستی‌شناسانه خویش مواجه سازد. بدون این مواجهه عمیق، اندیشه‌ورزی ممکن است همواره در اسارت هیاهوهای جمعی باقی بماند و تنها در قالب ابزاری برای دستیابی به امیالی سطحی و پرترفدار معنا یابد.

در خلوت با خویشتن است که آدمی با اضطراب وجودی خویش رودررو می‌شود و پرسش‌های اساسی هستی‌شناختی وی سر برمی‌آورند. تأکید برنامه‌های تقویت اندیشه‌ورزی چون برنامه فلسفه برای کودکان بر اجتماع‌های پژوهشی و حلقه‌های کندوکاو، اگر به قیمت از دست رفتن این خلوت‌های تنهایی و این مواجهه‌های وجودشناختی باشد، می‌تواند در جهت عکس دستیابی به اصالت، عمل کند و انسان‌هایی پرگو، کنجکاو و منحل در جمع تربیت کند. از این‌رو، توجه به اصالت ما را بر آن می‌دارد تا در برنامه‌های تربیتی و برنامه‌های تمرین تفکر و آموزش مهارت‌های اندیشه‌ورزی، جایگاهی قابل توجه برای خلوت کردن افراد با خویش قائل شویم و همه چیز را به بودن با جمع فرونگاهیم. لازمه این امر توجه بیشتر به حضور در آن دسته از فضا - زمان‌های تربیتی است که سکوت و آهستگی را برای لحظاتی به ارمغان می‌آورند.

منابع

- ارسطو (۱۳۸۵). *اخلاق نیکوماخوس* (ترجمه: محمدحسن لطفی). تهران: طرح نو.
- افلاطون (۱۳۸۰). دوره آثار افلاطون (ترجمه: محمدحسن لطفی؛ ج ۲ و ۳). تهران: خوارزمی.
- داوری، رضا (۱۳۸۲). هایدگر و گشایش راه تفکر آینده، در کتاب *فلسفه و بحران غرب*، تهران: هرمس.
- کاپلستون، فردریک چارلز (۱۳۸۶). *تاریخ فلسفه: فیلسوفان انگلیسی از هابز تا هیوم*. (ترجمه: امیرجلال الدین اعلم، اسماعیل سعادت؛ ج ۵). تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، صدا و سیما جمهوری اسلامی ایران (سروش)
- کانت، ایمانوئل (۱۳۹۸). *نقد عقل عملی* (ترجمه: ان‌شاءالله رحمتی). تهران: نشر سوفیا.
- مارسل، گابریل (۱۳۸۷). *فلسفه اگزیستانسیالیسم*، تهران: نشر نگاه معاصر.
- هایدگر، مارتین (۱۳۷۳). *پرسش از تکنولوژی* (ترجمه یوسف ابادری). تهران: دفتر انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی
- هایدگر، مارتین (۱۳۷۹). *عصر تصویر جهان*، (ترجمه: حمید طالبزاده). *فصلنامه فلسفه دانشگاه تهران*، شماره ۱، صص ۱۳۹-۱۵۶
- هایدگر، مارتین (۱۳۸۴). *متافیزیک نیچه* (ترجمه: منوچهر اسدی). تهران: نشر پرسش.
- هایدگر، مارتین (۱۳۸۹). *هستی و زمان* (ترجمه: عبدالکریم رشیدیان). تهران: نشر نی.
- Bakhurst, D. (2011). *The formation of reason*. John Wiley & Sons.
- Bonnett, M., & Cuypers, S. (2003). Autonomy and authenticity in education. *The Blackwell guide to the philosophy of education*, 326-340.
- Cambridge Dictionary, *definition of autonomous from the Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus* © Cambridge University Press.
- Christman, J. (2020). Autonomy in moral and political philosophy. *Stanford encyclopedia of philosophy*.
- Dearden, R. F. (2010). *Autonomy and education*. In Dearden, R. F., Hirst, P. H., & Peters, R. S. (Eds.), *Education and the development of reason*, International Library of the Philosophy of Education (Vol. 8). Routledge .London (2010). Education and the Development of Reason.
- Dworkin, G. (1988). *The theory and practice of autonomy*. Cambridge University Press.
- Dworkin, G. (2015). The nature of autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28479.
- Frankfurt, Harry G. (1971). Freedom of the will and the concept of a person. *Journal of Philosophy* 68 (1):5-20.
- Heidegger, M. (1977). *Basic Writings* (David Farrell Krell, ed). New York: Harper & Row
- Jaspers, K. (1951). *Man in the Modern Age* (Trans: E. Paul and C. Paul). London: Routledge & Kegan Paul.
- Kamii, C. (1984). Autonomy: The aim of education envisioned by Piaget. *The Phi Delta Kappan*, 65(6), 410-415.
- Kant, Immanuel(1959). *Foundations of the Metaphysics of Morals* (Trans: Lewis, White BeckY Ak. vol. IV). New York: Macmillan.
- Kierkegaard, S. (1983). *The Sickness Unto Death* (Translated with Introduction and Notes by Howard V. Hong and Edna H. Hong). Princeton: Princeton University Press.
- Merriam-Webster. (n.d.). Autonomous. In Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved July 17, 2020, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/autonomous>
- Peters, R. S. (2010). Freedom and the Development of the Free Man. In *Educational Judgments (International Library of the Philosophy of Education)*, Volume 9, pp. 96-113 (Routledge).

- Piper, M. (2010). *Autonomy: normative*. *Internet Encyclopedia of Philosophy*, 2161-0002.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational research*, 42(3), 237-249.
- Rousseau, J. J., & May, G. (2002). *The social contract: And, the first and second discourses*, Yale University Press.
- Schneewind, J. B. (1998). *The invention of autonomy: A history of modern moral philosophy*, Cambridge University Press.
- Smith, G. M. (2005). Kierkegaard from the point of view of the political. *History of European Ideas*, 31(1), 35-60.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*, Cambridge: CUP.
- Taylor, J. S. (Ed.). (2005). *Personal autonomy: New essays on personal autonomy and its role in contemporary moral philosophy*, Cambridge University Press.