

تبیین رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان و نقد آن با تأکید بر آموزه‌های اسلامی^۱

معصومه کیانی^۲ و مسلم صحراکاری^۳

چکیده

برای این منظور بخش نخست مقاله با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی، به شناسایی و شرح مؤلفه‌های رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان و نیز با استفاده از روش تحلیل پس‌رونده، به بررسی مبانی فلسفی ناظر بر رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان می‌پردازد. در بخش دوم نیز با استفاده از روش کاوش‌گری فلسفی انتقادی و با تأکید بر دیدگاه اسلامی به نقد رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان اقدام می‌شود. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که رویکرد معنوی والدورف، در رابطه با مؤلفه‌های رویکرد معنوی خود به تربیت کودک اقدام می‌شود.

نتایج این پژوهش حاکی از آن است که رویکرد معنوی والدورف، در رابطه با مؤلفه‌های رویکرد معنوی خود به تربیت کودکان به مواردی از قبیل: توجه بر پرورش کلیت کودک، تقویت بُعد هنری او، پرورش ادراک معنوی وی، تأکید بر معناسازی و معنایابی در فرآیند یاددهی-یادگیری و آزادی متری تمرکز دارد. این مؤلفه‌ها و ویژگی‌ها بر مبانی فلسفی و نظری مانند: وجود جهان معنوی فراتر از جهان مادی، وجود موجودات معنوی گوناگون، یکپارچگی عالم هستی به لحاظ معنوی، نگاه به کودک به عنوان موجودی معنوی، اعتقاد به تناسخ‌های مکرر انسان، تأکید بر حواس، عقل، الهام و شهود به عنوان منابع شناخت و تفکر شهودی، به عنوان تفکر خالص و ناب، تعامل بین عین و ذهن در نیل به معرفت و نیز تطابق «من» انسانی با «مسیح» به عنوان غایت زندگی بشر استوار است. همچنین، در نقد (بررسی تفاوت‌ها و شباهت‌ها) رویکرد معنوی والدورف براساس دیدگاه اسلامی روشن شد که دیدگاه مذکور به دلایلی نظیر تفاوت دیدگاه درباره امر متعالی، و اعتقاد به تناسخ، با دیدگاه اسلامی سازگاری ندارد. در عین حال، برخی دلالت‌های تربیتی رویکرد مذکور نظیر نگاه به کودک به عنوان موجودی معنوی و تکریم او، توجه به پرورش کلیت وجود کودک و به ویژه بُعد روحانی او، تأکید بر تربیت هنری و نیز تربیت مبتنی بر مراحل رشد کودک با دیدگاه اسلامی سازگار است.

واژگان کلیدی: رویکرد معنوی والدورف، تربیت کودکان، مبانی فلسفی، آموزه‌های اسلامی.

۱. تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۲۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۱/۱۵

۲. عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. (نویسنده مسئول)؛

m.kiyani@basu.ac.ir

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران؛

مقدمه

امروزه شاهد رشد و گسترش آموزش‌هایی به نام معنویت برای کودکان در جهت ایجاد باورهای معنوی از دوران کودکی هستیم. یکی از رویکردهای مشهور در این زمینه، رویکرد والدورف است که بنیان‌گذار آن رادولف اشتاینر^۱ (۱۹۲۵-۱۸۶۱)، متفکر و اندیشمند اتریشی است که در سال ۱۹۱۹، دعوت امیل موت^۲ را برای پایه‌گذاری مدرسه‌ای در اشتوت‌گارت آلمان پذیرفت. امروزه این رویکرد تربیتی در بیش از ۸۰۰ مرکز آموزشی در کشورهای مختلف همچنان استمرار دارد (دایره‌المعارف تعلیم و تربیت)^۳. هدف از تأسیس مدارس والدورف در هنگامه ویرانی‌های جنگ جهانی اول تربیت افرادی بود که قادر به ایجاد عدل و صلح در جامعه باشند (ادواردز^۴، ۲۰۰۲). اشتاینر رویکرد خود را به تربیت، رویکردی معنوی و مبتنی بر چشم‌انداز انتروپوزوفیک^۵ می‌داند (اشتاینر، ۱۹۲۳ و ۱۹۲۲).

یکی از وجوه مهم رویکرد مذکور توجه به کلیت کودک و به ویژه، بُعد روحانی او در فرآیند تربیت است (گلدشمیت^۶، ۲۰۱۷)، به نحوی که این رویکرد را دارای بیشترین قدمت در میان رویکردهای کل‌گرا به تعلیم و تربیت دانسته‌اند (اورماچر^۷، ۲۰۱۴). از این رو تحقیقات متعددی مانند؛ بررسی خلق و منش و پرخاشگری در کودکان تحت آموزش الگوی تربیتی والدورف (فرقدانی، شاطریان محمدی، و زیادبخش، ۲۰۱۶)، بررسی مبانی و عناصر برنامه‌درسی مدارس والدورف آلمان (قاسم‌پور، ۲۰۱۴)، بررسی رویکرد والدورف از حیث مؤلفه‌های دانش‌آموزمحوری، رشد حواس، درگیرسازی کودک با محیط اطراف و طبیعت، و فراغت از مرزبندی‌های اجتماعی، سیاسی، قومی و مذهبی (ایروانیا و دانشمند، ۲۰۱۷)، بررسی محتوا، محیط یادگیری، روش تدریس و ارزشیابی در رویکرد والدورف (موسی‌زاده و ساناتی، ۲۰۱۸)، حبیبی، امین‌فر و مفیدی، ۲۰۰۷) درباره آثار، عناصر، برنامه‌درسی و ویژگی‌های الگوی تربیتی والدورف انجام شده است. در عین حال، نگاهی به این پژوهش‌ها از وجود خلأ بررسی‌های فلسفی درباره رویکرد تربیتی والدورف حکایت می‌کند. لذا مقاله حاضر نظر به اهمیت این رویکرد آموزشی از سویی و نیز اقبال از آن در مراکز آموزشی ایران از سوی دیگر، به تبیین رویکرد معنوی والدورف به تربیت

^۱ Rudolf Steiner

^۲ امیل موت (۱۸۷۶-۱۹۳۶)، صنعت‌گری که اولین مدرسه والدورف را برای فرزندان کارگران خود در اشتوت‌گارت راه‌اندازی کرد.

^۳ Education encyclopedia: Retrieved from: <https://education.stateuniversity.com/collection/10/Encyclopedia-Education.html>

^۴ Edwards

^۵ Anthropomorphic

^۶ Goldshmidt

^۷ Uhrmacher

کودکان و سپس نقد آن با تأکید بر آموزه‌های اسلامی می‌پردازد. بدین‌سان، زمینه‌های لازم برای چگونگی ارتباط این رویکرد با فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران فراهم می‌شود. برای این منظور ابتدا برخی از مؤلفه‌های مهم رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان، تشریح و سپس به تحلیل و تبیین مبانی فلسفی رویکرد فوق‌الذکر اقدام می‌کند. در ادامه، به نقد (بیان وجوه شباهت و تفاوت) رویکرد فوق‌الذکر با دیدگاه مبتنی بر آموزه‌های اسلامی پرداخته می‌شود. بر این اساس، سؤالات تحقیق حاضر عبارتند از:

الف) مؤلفه‌های رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان چیست؟

ب) مبانی فلسفی ناظر به رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان چیست؟

ج) از منظر آموزه‌های اسلامی چه نقدهایی بر رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان وارد است؟

در بخش نخست مقاله (قسمت الف وب) تلاش می‌شود تا مؤلفه‌های رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان و سپس بنیادهای نظری دیدگاه او مورد کاوش و استنباط قرار گیرد و تدوین گردند. در تحقق این امر، علاوه بر آثار و نوشته‌های رادولف اشتاینر بر پژوهش‌های ناظر بر دیدگاه وی نیز استناد شده است.

الف) مؤلفه‌های رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان

● تربیت، فرآیندی مبتنی بر مراحل رشد و تقدم نیازهای جسمانی و زیستی در اوان

کودکی

اشتاینر معتقد است که طبق رویکرد آنتروپوزوفی، طبیعت انسانی ترکیبی ذاتی از چهار عنصر یا نیرو است که در چهار بدن خود را نمایان می‌سازد؛ اولین بدن، «بدن جسمی»^۱ است و آن مربوط به زمانی است که ما به عنوان نوزاد متولد می‌شویم. این بدن، قابل دیدن است مانند دندان‌ها، ناخن و...؛ در مرحله بالاتر، جنبه فیزیولوژیکی قرار دارد که شامل ساختمان نیروهای حیات انسان است و آن را «حیات- بدن»^۲ یا «بدن اِتری»^۳ نیز می‌نامد. در این بدن، نیروی رشد و بازتولید فعال است و در گیاهان و حیوانات نیز وجود دارد ولی با حواس معمولی مشاهده نمی‌شود؛ بدن سوم یا جنبه روان‌شناختی، عبارت است از «بدن درک کننده»^۴ یا

^۱ physical body

^۲ life-body

^۳ etheric body

^۴ sentient

«بدن روحانی/آسمانی»^۱، که درد و لذت، انگیزش، اشتیاق، هوای نفسانی و ... از آن نشأت می‌گیرد. این بدن مشتمل بر بدن جسمی و اتری است و بدن احساس^۲ نامیده می‌شود. بدن چهارم، همان جنبه وجودی و معنوی و به تعبیری، خود انسانی^۳ یا ایگو است که انسان به واسطه آن اشرف مخلوقات زمینی می‌شود. این بدن، متشکل از آگاهی از «من» یا خود بودن، هویت، شخصی بودن، برخوردار از آزادی و امکان خاصی برای پی بردن به معنا و ارزش‌های اخلاقی است (اشتاینر، ۱۹۶۵؛ داهلین^۴، ۲۰۱۷).

اشتاینر با تکیه بر مراحل مذکور، سه دوره هفت ساله در نظر می‌گیرد که در هر دوره به ترتیب، تمایلات، احساسات و تفکر بر دیگر جنبه‌های وجودی یادگیرنده غلبه دارند (اشتاینر، ۱۹۹۶، ص: ۳۹) و طی آنها کودک با تأکیدات جسمی و بدنی متفاوتی رشد و پرورش می‌یابد. لذا کودک خردسال ابتدا خود را از طریق فعالیت بدنی، حرکت و قرار گرفتن در معرض برداشتها و ارتباطات بین‌فردی شکل می‌دهد (ایستون^۵، ۱۹۹۷، ص: ۹۳). بر این اساس، اشتاینر تأکید می‌کند یکی از اقتضائات تربیت معنوی کودکان به ویژه در دوره پیش از دبستان، تربیت جسمی و زیستی است و لذا تغذیه خوب، ورزش مناسب، بازی‌های متنوع، فعالیت‌های آزاد و هر آنچه بتواند جسم و جان کودک را توانمندتر و سالم‌تر کند، ارزشمند است (یوسفی، ۱۳۹۵، ص: ۴۶). او حواس بدنی را راهی به سمت دستیابی به معنویت، و نیل به معنای والاتر، انتزاع و خردگرایی برخاسته از معانی می‌داند (هوگس^۶، ۲۰۱۲، ص: ۲۲). نیز در این دوران، کودکان به جای کتاب‌های درسی یا صفحه‌های کار، از شنیدن افسانه‌ها و داستان‌ها بیشتر بهره‌مند می‌شوند. این امر امکان افزایش تخیل و خلاقیت در مراحل بعدی رشد را در آنها ایجاد می‌کند (ایستون، ۱۹۹۷، ص: ۹۳).

از ۷-۶ سالگی تا ۱۳-۱۴ سالگی، تأکید بر شکل‌گیری تجربه عاطفی، عادات، ارتباطات اجتماعی و شخصیت فرد است. یادگیری در این مرحله براساس تجربیات است و کودکان باید وجدان خود را از طریق تجارب و فرصت‌ها پرورش دهند تا متفکرانی مسئولیت‌پذیر شوند. دانش‌آموزان قبل از این‌که به آن‌ها قدرت تصمیم‌گیری در این تصمیمات تأثیرگذار را بدهند،

¹ astral body

² the body of sensation

³ ego

⁴ Dahlin

⁵ Easton

⁶ Hughes

باید توانایی در نظر گرفتن تأثیرات طولانی مدت انتخاب‌ها و تصمیمات خود را کسب کنند (ایستون، ۱۹۹۷، ص: ۹۳).

از ۱۳-۱۴ سالگی تا ۲۱-۲۰ سالگی، تأکید رشد بر شکل‌گیری دیدگاه فرد به جهان، پرورش تفکر، توانایی کار و هویت شخصی است. بعد از اینکه دانش‌آموزان ظرفیت ذهنی خود را توسعه دادند و در مرحله یک و دو تجربه کسب کردند، می‌توانند به طور انتزاعی درباره محیط پیرامون خود و روابط بین ایده‌ها فکر کنند. در این جا هدف، توسعه درک عمیق مسئولیت اخلاقی و معنوی و قدردانی از محیط پیرامون آنها است (راوسون و آویسون^۱، ۲۰۱۴، ص: ۵۴). اشتاینر از کیفیت متفاوت در فضای عاطفی و جسمی در میان کودکان در هر مرحله و از جهش کیفی در انتقال بین مراحل و در این انتقال‌ها، از «تولدها» صحبت می‌کند (ایستون، ۱۹۹۷، ص: ۹۴). بدین ترتیب، رشد جسمانی، پایه‌ای برای رشد عاطفی و رشد شخصی پایه و اساسی برای رشد سالم عقل است و همان‌طور که ریشتر^۲ اظهار می‌کند، تدریس در کلاس والدورف به نحوی است که دانش‌آموزان را از «دست به قلب» و از «قلب به مغز» هدایت می‌کند (ریشتر، ۲۰۱۰، ص: ۹۳). از این منظر، آنتروپوزوفی حاکی است که هر آموزشی باید متناسب با توانایی رشدی کودک باشد. اگر این هماهنگی به وجود بیاید، جریان آموزش مانند عالم روحانی نشاط‌انگیز و مقدس می‌شود (مایز و نوردوال، ۲۰۰۷، ص: ۲۸).

● توجه به کلیت کودک (درهم‌تنیدگی روح، ذهن و جسم)

اشتاینر به کلیت کودک تأکید می‌کند (اشتاینر، ۱۹۸۸) و پرورش «دست‌ها، قلب و سر» را هدف تربیتی خود قرار می‌دهد (اوشیل و اوفلین^۳، ۱۹۹۸). او به یگانگی ذهن، روح و بدن و به تربیتی که به تعادل بین تفکر، اراده و احساس منجر شود، اعتقاد دارد. اشتاینر از مریبان می‌خواهد نه تنها به جسم کودکان بلکه به روح آن‌ها نیز توجه کنند و در شناسایی، توسعه و تکامل ظرفیت‌های وجودی‌شان، آنها را یاری کنند (نقل از ادواردز، ۲۰۰۲). او همچنین بر اتصال فرد با خویشتن، جهان هستی، طبیعت، و اتصال با «کل» که در همه پدیده‌ها وجود دارد، تأکید می‌کند (ریچاردز^۴، ۱۹۸۰، صص: ۱۱۷ و ۱۵۹). با تکیه بر همین رویکرد کل‌گرایی او همواره سعی در پر کردن شکاف‌هایی دارد که از دوره میانه (قرون وسطی) بین علوم، هنرها و دین به

¹ Rawson, M. & Avison

² Richter

³ O'Shiel & O'Flynn

⁴ Richards

مثابه سه حوزه اصلی فرهنگ بشری ایجاد شده است و سعی در تأسیس مبنایی برای تلفیق آنها می‌کند (کریستین^۱، ۲۰۱۳، ص: ۷).

از این‌رو، در برنامه‌درسی اشتاینر به منظور توسعه تفکر کل‌گرا مواردی مانند تقویت ذوق زیبایی‌شناختی و درک زیبایی و حس مسئولیت اخلاقی در آموزش همه زمینه‌های موضوعی، مورد توجه است (ایستون، ۱۹۹۷). در این روش فرد شخصاً مورد توجه است و آموزش آن‌ها با نظر به تفاوت‌های شان، نیازهای شان، میزان پیشرفت و نوع آن و تدارک امکاناتی است که کودکان آزادانه میل به یادگیری داشته باشند. نیز در آموزش کل‌گرایانه جنبه‌های روح انسان- اندیشه، احساس و امیال- با جنبه‌های فیزیکی و بدنی او ارتباط برقرار می‌کند- همان‌طور که او خود اندیشیدن را به سر و سیستم عصبی، احساس را به قلب و شش‌ها و امیال را به اندام‌ها و سیستم سوخت‌وساز بدن مرتبط میدانست- (آلمون، ۱۹۹۲، ص: ۴).

● توجه به نیازهای ذوقی و هنری در کودکان

آنتروپوزوفی مورد نظر اشتاینر نیازهای ذوقی و هنری انسان را مهم می‌شمارد (مایز و نوردوال، ۲۰۰۷، ص: ۲۸). به اعتقاد او هنر به معنای ابراز و تجربه معنویت است لذا دارای قدرت رستگاری جهت بازیابی انسان در معنای کامل خود از طریق ارائه آزادی بین عقل و هوش است. بنابراین، انسان‌ها از توانایی کامل شدن و دستیابی به حقیقتی بالاتر از طریق تأثیر اخلاقی هنر که همان معنویت است، را دارند (هاوارد^۲، ۱۹۹۸، ص: ۳۸)، نیز معنویت در آموزش والدورف، به عنوان یک عنصر قطعی از طبیعت و ظرفیت انسانی تعریف می‌شود که بیان‌کننده پاسخ خلاقانه او به مشکلات و مسائل پایدار زندگی است (آبس^۳، ۲۰۰۳، ص: ۱۰۸).

از همین جهت اشتاینر، تربیت را به مثابه هنر در نظر می‌گیرد؛ زیرا همان‌طور که ریشه واژه «هنر» به معنای «متناسب‌سازی» است و بیش از هر چیز با رابطه خاص بین جزء و کل سروکار دارد، تربیت نیز مانند هنر، نوعی تجربه شکل دادن، هم برای معلم و هم کودک است؛ این فرآیند که برای هر دو خلاق است، قصدمندی خاصی دارد و آن مستلزم گشودگی به سوی شدن و هدایت توسط فهم است (ریچاردز، ۱۹۸۰، صص: ۷۵-۶۸). این امر متضمن نوعی نگرش خاص به کودک - تصویری که طبق آن تربیت یعنی پیکربندی درونی انسان توسط یک هنرمند، و لذا معلم باید قادر به درک و تجربه هنرمندانه کودک باشد (اشتاینر، ۱۹۴۷، صص: ۱۱۶-۱۱۵)-

¹ Christian

² Howard

³ Abbs

احساس زندگی، درک اتصال و پیوند بین فرآیندهای درونی و اظهارات بیرونی، و فراخواندن عشق به سوی دانش است؛ دانشی که می‌تواند عاشق کند و حس خضوع و خشوع را در کودک برانگیزد. در این معنا تربیت ترکیبی از دانش، الهام، شوق، فداکاری، توانایی و خویشتن‌داری است که در هنرمند- معلم بیدار می‌شود؛ چرا که تربیت مانند فعالیتی هنری، بیداری به سوی کلیت و تجربه شکل‌دادن است که از درون نشأت می‌گیرد و بروز بیرونی می‌یابد. تربیت به مثابه هنر، نوعی «عمل» است که موجب انسجام و خودانگیختگی، احساس نظم و تخیل در کودک می‌شود (ریچاردز، ۱۹۸۰، صص: ۷۵-۶۸). بنابراین، هنر عنصری اصلی برای درک یک فرد در وحدت معنوی و جسمانی و ادغام انگیزه‌های معنوی فرد با هر سلول بدن است (ریشر، ۲۰۱۰، ص: ۹۳)، نیز به کودکان کمک می‌کند تا مطابق توانایی خلاقانه خود در مسیر یادگیری‌شان حرکت کنند (اولریچ^۱، ۲۰۱۰، ص: ۵۶۰).

از این‌رو در آموزش والدورف از فعالیت‌های هنری به عنوان روشی برای رشد ظرفیت‌های کودک، حس‌های هنری، حساسیت، احساس تعادل و هماهنگی، توانایی تأمل، خودشناسی و بسیاری از مواهب و فضائل دیگر استفاده می‌شود (آیزنر^۲، ۲۰۰۲). همچنین هنر، پل ارتباط میان بازی تخیلی که در آن همه چیز ممکن، خلاقانه و غیر قابل پیش‌بینی با عالم کار بزرگسالان که اجباری است، تلقی می‌شود. هنر از یک سو بیانگر خلاقیت، تخیل، گشودگی و دنیای درونی است، در حالی که همواره مرتبط با واقعیت است (اشتاینر، ۱۹۷۹، ص: ۲۵). به این صورت، آموزش از طریق فعالیت‌های هنری حداقل یک سوم کل ساعات آموزش معلم را اشغال می‌کند و شامل موسیقی، شعر، مجسمه‌سازی، طراحی و نقاشی، درام، اوبریتمی و ترکیبات آن است (بارز^۳، ۲۰۱۳، ص: ۲۰۰).

● فرآیندیاددهی-یادگیری در جهت معناسازی و معنایابی

طبق معرفت‌شناسی والدورف، ساختار فرآیند یادگیری، شامل کل فرد- جسم، نفس و روح می‌شود. در این چارچوب، فرآیند یادگیری به طور پدیدارشناختی با تجربه پدیده آغاز می‌شود و سپس به درک هرمنوتیکی از معنای آن هدایت می‌شود. مراحل یادگیری شامل؛ توجه، مشاهده و تجربه پدیده‌ها به طور مستقیم یا از طریق تخیل، بکارگیری روایت، نقل داستان، به اشتراک‌گذاری، رسیدن به یک تجربه بدیهی، معنی‌سازی در گفتگو با دیگران و سپس، بکارگیری آنچه که از طریق تمرین آموخته شده است، می‌شود (راوسون، ۲۰۱۹a). طی این

¹ Ullrich

² Eisner

³ Barz

فرآیند، توانایی‌های ذاتی به مهارت تبدیل می‌شوند و تمایلات و توانایی‌هایی که رشد می‌کنند، موضوع را متحول و فرصت‌های جدیدی برای جهت‌دهی به یادگیری و توسعه فراهم می‌کنند (راوسون، ۲۰۲۰).

بدین‌سان، کودک در فرآیند یادگیری، با پدیده‌ها ارتباط و تعامل شخصی برقرار می‌کند و این تعامل، منجر به معنی‌سازی آنان و رسیدن به تجربیات بدیهی می‌شود که حساسیت او را برمی‌انگیزد. علاوه بر این، در فرآیند مذکور، تجربه و تخیل، یک رابطه شخصی و مشترک را تشکیل می‌دهند که به موجب آن، شکل‌گیری یک مفهوم زنده و متناسب و در نتیجه، نیل به معنی‌سازی و معنویت تسهیل می‌شود. مفهوم کسب شده از طریق تجربه‌های جدید و درک جامع و ارتباط با معنا در بستر برنامه‌درسی گسترش می‌یابد (لوئل^۱، ۲۰۱۲). چنین یادگیری که با خلق و خوی محترمانه انجام می‌شود برای ایجاد حس شگفتی، هیبت و احترام طراحی شده است. این رویکرد پدیدارشناختی این امکان را می‌دهد که فرد رابطه نزدیکتری با جهان داشته باشد؛ بنابراین در فرآیندی از نیل به دانش قرار گیرد که برای او هویت‌بخش است. روابط، ماهیت فرآیند یادگیری را تأیید می‌کند و تجربه نیز از نظر اجتماعی هم پشتیبانی کننده و هم شکل دهنده هویت است (راوسون، ۲۰۲۰، ص: ۱۳).

● آزادی، هدف تربیت

آنتروپوزوفی مورد نظر اشتاینر به نیازهای بنیادین و عمیق روحی انسان در حیطه برقراری ارتباط آزاد او با جهان می‌پردازد (مایز و نوردوال، ۲۰۰۷، ص: ۲۸). مطالعه اشتاینر در مورد آزادی انسان، در واقع مطالعه روش‌های انسان برای کسب معرفت و از سوئی، معرفت، کلیدی برای آزادی و مسئولیت فردی است (اسپاربی^۲، ۲۰۱۶). اشتاینر به آزادی به عنوان یک نیروی خلاق علاقه‌مند است؛ او به جای تمرکز بر شرایط مختلف قانونی، بیولوژیکی یا فرهنگی که آزادی را تقویت می‌کنند یا مانع آن می‌شوند، آن را ظرفیتی برای انسان‌ها جهت تحقق کامل‌تر خود در زندگی شخصی و بین فردی معرفی می‌کند. از نظر اشتاینر، آزادی به معنای پیروی از غرایز و علایق اولیه نیست بلکه به معنای ارتقاء یافتن به سطوح والاست. در واقع، آزادی حقیقی با یک زندگی اخلاقی مشخص می‌شود (اشتاینر، ۱۹۹۵؛ نقل از اسپاربی، ۲۰۱۶). در واقع، انسان‌شناسی او در فلسفه‌ای از آزادی ریشه دارد که می‌خواهد از طریق ادغام علم، هنر و دین، انسان را آزاد سازد. او این آزادسازی را شکل نهایی حاکمیت فردی می‌داند (اشلی^۳،

^۱. Loebell

^۲. Sparby

^۳. Ashley

۲۰۰۹، صص: ۲۱۰-۲۰۹). آزادی همچنین، از منظر او به توانایی فرد برای دستیابی به دانش، خارج از محدوده‌های تعیین شده مصنوعی توسط تجربه‌گرایی یا چارچوب‌های تغییرناپذیر، «عینی» و «مادی» مربوط می‌شود (اشلی، ۲۰۰۹، صص: ۲۱۰-۲۰۹).

اشتاینر (۱۸۹۴/۱۹۹۲) در کتاب «فلسفه آزادی» اظهار می‌کند که افراد وقتی آزاد می‌شوند که معنویت و عقل با هم باشند. طبق این نگاه فلسفه آزادی اشتاینر بر فرآیند فردی کنش عقلانی متمرکز است چرا که، آنتروپوزوفی موضوعاتی مانند منشأ آزادی در پیدایش انسان و ایده اتصال مجدد به کلیتی را که انسان از آن سرچشمه می‌گیرد، مورد تأکید قرار می‌دهد. اشتاینر در بسط ایده‌اش از آزادی، به عنوان یک فیلسوف این ایده را رد می‌کند که تاریخ توسعه آزادی است و اراده‌ای فراتر از اراده موجود در انسان‌ها (مانند اراده خدا) وجود دارد که می‌تواند منبع آزادی باشد. در عین حال، او در چارچوب آنتروپوزوفی، ضمن تأکید بر تأثیر جهان معنوی بر آزادی انسان ادعا می‌کند که آزادی عمل براساس ضرورتی جهانی-تاریخی است (نقل از اسپاربا، ۲۰۱۶).

طبق کیهان‌شناسی اشتاینر، تکامل و آزادی انسان تا حدی توسط آنچه سنت مسیحی «هوش‌های آسمانی» می‌نامد، اداره می‌شود. او همچنین معتقد است که آزادی با فعالیت نظری و ظرفیت تفکر انتزاعی ارتباط تنگاتنگی دارد؛ انسان با شروع تفکر انتزاعی و آغاز بازنمایی دنیای بیرون از محیط خود جدا و آزادتر می‌شود. نقطه اوج این وضعیت، توسعه تفکر ناب است. بر همین اساس، اهمیت واقعی فلسفه کشف حقیقت نیست بلکه ایجاد فضایی است که شخصیت آزاد بتواند در آن آشکار شود. این فرآیند عمیقاً با خلق یک موجود آزاد مرتبط است و در هستی‌زایی انسانی منعکس می‌شود (اسپاربا، ۲۰۱۶). به اعتقاد اشتاینر، شخصی که به دنبال رشد درونی است قبل از هر چیز باید سعی کند برخی از تمایلات قبلی را کنار بگذارد سپس با تفکر مداوم، گرایش‌ها، فضایل یا ویژگی‌هایی در ذهن و تمایلات جدیدی در وجود خود حاصل کند. این ویژگی‌ها و گرایش‌ها باید چنان در وجود او گنجانده شوند که فرد با قدرت اراده خود قادر به تحول روح خود شود (اولریچ، ۲۰۱۰، ص: ۵۵۸). لذا تأکید می‌کند برای هر مرحله در درک معنوی، باید سه مرحله در رشد اخلاقی برداشته شود. این امر پیشرفت واقعی در رشد معنوی او را نشان می‌دهد. همچنین، ثمرات آن در درک معنوی و توانایی تمایز بین ادراک ناشی از توهم و واقعیت آشکار می‌شود (مک‌دیرموت^۱، ۲۰۲۱، ص: ۲۲۸). به اعتقاد

^۱ McDermott

اشتاینر، افراد با درجات مختلفی از آزادی رفتار می‌کنند و بالاترین سطح آن، زمانی است که قدرت انگیزشی اعمال افراد ناشی از تفکر خالص آن‌هاست (اشتاینر، ۱۹۹۵، صص: ۱۴۳-۱۳۶). از این‌رو، آزادی وسیله‌ای برای تربیت نیست بلکه خود، هدف تربیت و ایجاد فرصتی است برای هر دانش‌آموز به منظور تحقق بخشیدن به ظرفیت‌های فردی (گیسپ^۱، ۲۰۲۰، صص: ۹۱-۹۰)، تعیین هدف و جهت‌دهی به زندگی خود. لذا برای او و پیروانش، آزادی لزوماً با ایده «انتخاب»، «عدم محدودیت» یا «مشارکت دموکراتیک» در ارتباط نیست بلکه، اساساً به خودشناسی، اصالت و کنترل خود مرتبط است (نقل از استراتن، ۲۰۱۹، صص: ۱۱-۱۰). از این‌رو، وی بر آموزش توأم با آزادی و تنوع تأکید می‌کرد تا از این طریق کنجکاوای کودک تحریک شود و قدرت ابتکار وی رشد و گسترش یابد (قاسم‌پور مقدم، ۱۳۹۶، ص: ۳). اشتاینر معتقد بود که:

«اگر آزاد بودن و آزاد اندیشیدن را از کودکانمان بگیریم و آنان را در قالب ظرف ذهنی خودمان تربیت کنیم، تنها آنان را برای ادغام شدن و جاری شدن و جای گرفتن در نظام جامعه خود تربیت کرده‌ایم» (اشتاینر، ۲۰۰۲، ص: ۵۶).

● پرورش ادراک معنوی و به ویژه تفکر شهودی

طرفداران مکتب والدورف معتقدند که می‌توان توانایی ادراک معنوی [عینی] را به منظور شناخت امور روحانی، دقیقاً به اندازه وضوح روش علمی برای شناخت طبیعت در انسان‌ها پرورش داد. وی مراحل روند رشد این ادراک درونی را شامل شناخت آگاهانه، تخیل، الهام و شهود می‌داند و از نظر او، انسان‌ها به واسطه برخورداری از قدرت تفکر منطقی این امکان را دارند که مانع کج‌روی و انحراف خود در مسیر نیل به شناخت راجع به امور معنوی شوند (هاینر^۲، لیبوین^۳، و رندول^۴، ۲۰۱۲، ص: ۳۴). در این مسیر انسان باید دنیاگرایی و وابستگی بردگی خود به مادیات را از دست بدهد تا روح و جهان به رستگاری و آمیختگی برسند. فرض اشتاینر این است که هر فرد از طریق پرورش قوه شناختی خود می‌تواند توانایی پیشرفت به سطح جهانی بالاتر را به دست آورد: انسان هنگامی دانش جهان‌های بالاتر را به دست می‌آورد که علاوه بر عبور از معرفت حاصل از حواس، به هوشیاری و بیداری دست یابد.

در این حالت جدید، همه برداشت از حواس حذف می‌شود، اگرچه هوشیاری کامل حفظ می‌شود. در این مسیر، خود متریبی شکل مفهومی تفکر روزمره را کنار می‌گذارد و به فراتر از

^۱ Giuseppe

^۲ Heiner

^۳ Liebewein,

^۴ Randoll

آن یعنی مرحله تخیل و الهام و حتی مرحله شهود می‌تواند حرکت کند. بعد از این‌که روح تبدیل به یک ظرف خالی شد، آمیختگی با کل جهان، حالت یگانگی با جهان را تجربه می‌کند بدون اینکه ذات خود را از دست بدهد. در این حالت قوه شناخت قادر است منطق زنده دنیای معنوی و نظم کیهانی را تجربه کند (اولریچ، ۲۰۱۰، ص: ۵۶۰). اشتاینر معتقد است که شروع در یک مسیر معنوی باید تمایل به انجام مطالعات شناختی جدی، احترام به شواهد واقعی و نگرش مسئولانه در خود ایجاد کند. او اقداماتی نظیر؛ کنترل تفکر خود، کنترل اراده، خویش‌ن‌داری، مثبت بودن و بی‌طرفی را لازمه پیشرفت در مسیر حرکت معنوی می‌داند و مراقبه را به معنای تمرکز و موجب تقویت قدرت تفکر می‌داند. با تمرکز آگاهانه بر یک ایده، احساس یا قصد، فرد مراقبه‌کننده سعی در رسیدن به تفکر ناب دارد، حالتی که نمونه آن ریاضیات محض است اما محدود به آن نیست و مراحل از دانشی فوق حسی را دربردارد؛ به این صورت که فرد مراقبه‌کننده با تمرکز بر الگوهای نمادین، تصاویر و شعرهای شاعرانه می‌تواند به تصورات هدایت شده آگاهانه دست یابد که اجازه می‌دهد پدیده‌های حسی به عنوان زیربنایی از ذات روحانی-معنوی انسان ظاهر شوند.

با عبور از چنین تصاویر خیالی، مراقبه‌کننده می‌تواند از خود فعالیت مراقبه آگاه شود، که منجر به تجربه‌هایی از روح-معنویت در وجود انسان می‌شود که توسط پدیده‌ها یا ویژگی‌های حسی انسان حاصل نمی‌شوند؛ اشتاینر این مرحله را الهام می‌نامد. با تشدید اراده‌ها از طریق تمریناتی مانند مرور تأملی براساس وقایع روز، مراقبه‌کننده می‌تواند به مرحله دیگری از استقلال درونی از تجربه حسی دست یابد که منجر به تماس مستقیم و حتی اتحاد با موجودات معنوی شود (شهود) بدون از دست دادن آگاهی فردی (استین، ۱۹۲۱، ص: ۸۰).

علاوه بر این، وی تأکید می‌کند که انسان‌ها با تلاش و تزکیه درون می‌توانند برای محدودیت‌های معمولی هوشیاری و تفکر حرکت کنند و از ادراک حسی محدود و تفکر شرطی به سوی ادراک امور ماوراء حس و تفکر «آزاد از جسم» یا شهود دست یابند. این عبور تا زمانی که فرد به شخصیت اخلاقی نائل می‌شود مملو از وسوسه‌های نفسانی است (ریچاردز، ۱۹۸۰، صص: ۴۳-۴۴). طبق این دیدگاه، انسان باید به سمت توسعه بیداری حرکت کند. بیداری، حس اتصال و ادراک حضور وجودی بزرگ‌تر از خود از طریق عقل سلیم است (ریچاردز، ۱۹۸۰، ص: ۷۵).

به واسطه چنین تفکری انسان امکان واقعی تسلط بر جهان را می‌یابد مشروط بر این‌که تفکر خود را به گونه‌ای توسعه دهد که از شرطی‌شدن و تصور ذهنی و عادت‌های خود از جهان

پیرامون رها شود. در این صورت، تفکر با آن جنبه‌هایی از جهان که از طریق ادراک حسی قابل دسترسی نیستند و بنابراین می‌توان آنها را «معنوی» و کل‌نگر نامید، متصل می‌شود. در واقع، وقتی بر تفکر خود نظارت می‌کنیم، در طول این نظارت، مستقیماً در یک شبکه معنوی وجودی زندگی می‌کنیم (اشتاینر، ۱۹۹۹، ص: ۱۲۱). این نوع تفکر، امکان دسترسی به محتوای معنوی جهان را به انسان می‌دهد و به میزانی که تفکر رشد کند، تجربه این بُعد معنوی در تفکر و همچنین از طریق تفکر فراهم و لذا آزادی بیشتر می‌شود. بنابراین، اقدامات مبتنی بر تفکر شهودی، اعمالی واقعاً آزادانه هستند. بر این اساس، در پاسخ به این سؤال که، چگونه می‌توان آزادی معنوی را از طریق آموزش ایجاد کرد؟ طبق دیدگاه اشتاینر می‌توان اظهار نمود، اگرچه امکان آموزش مستقیم این مهارت وجود ندارد اما باید به تدریج به کودکان آموزش داده شود که در مورد تفکر خود فکر کنند و توانایی‌های فراشناختی‌شان را توسعه دهند (اوبرسکی^۱، ۲۰۱۱؛ گیسنبرگ^۲، ۲۰۲۰، صص: ۲۴۷-۲۴۵).

ب) مبانی فلسفی ناظر بر رویکرد معنوی والدورف به تربیت

● ماهیت معنوی جهان و انسان

به نظر اشتاینر کل هستی یک رخداد معنوی است و معنویت، سراسر آن را احاطه کرده است. بنابراین روح حقیقت در همه اجزاء وجود دارد و هر جزء از جهان هستی نماینده یک کل است (ریچاردز، ۱۹۸۰، صص: ۱۷۲-۱۶۳). او به «یک جهان» معتقد است؛ جهانی که در آن موجودات انسانی، عالم طبیعت و جهان هستی، سراسر معنوی است (ریچاردز، ۱۹۸۰، ص: ۷) و همراه با جهان مادی در حال تکامل است (پائول^۳ ۲۰۱۲). به اعتقاد وی، این عالم عینی و شعور حاصل از آن، صرفاً بخش بسیار کوچکی از «وجود کیهانی حقیقی»^۴ و جهان بسیار بزرگتری است که در آن به عمیق‌ترین سؤالات درباره هستی انسان پاسخ داده می‌شود؛ لذا افراد به منظور آگاهی از دلیل و هدف زندگی خود باید در جستجوی راه‌هایی برای درک جهان ماورای حس باشند. از این‌رو، اشتاینر شناخت نسبت به این «جهان فوق حسی»^۵ یا «جهان معنویت»^۶ را که از روح آنتروپوزوفیک^۷ الهام می‌گیرد، مبنایی برای تربیت می‌داند.

¹ Oberski

² Giesenberg,

³ Paull

⁴ the true cosmic being

⁵ the supersensory world

⁶ the world of the spiritual

⁷ anthroposophic spirit

او همچنین اظهار می‌کند زمین در هفت مرحله متفاوت سیاره‌ای-با موجودات معنوی فراتر و فروتر از او- ایجاد شده است و همین امر توسعه حالات هوشیاری فزاینده‌ای را برای انسان به ارمغان آورده است (گلدشمیت، ۲۰۱۷). بنابراین روح، همه موجودات غیرمادی، روابط و فرآیندهای موجود در جهان زنده را در برمی‌گیرد و در نوشته‌های اشتاینر، اغلب مترادف با هستی^۱ «Wesen»، یعنی واقعیت مانا و زنده چیزی درک می‌شود و با تصور او از مفهوم^۲ «Begrif»، که ایده چیزی است و نه تجلی مادی خاص آن، مرتبط است. در نتیجه، هستی و مفاهیم غیرمادی، معنوی هستند و هر دوی آنها را می‌توان با تفکر شهودی درک کرد (اشتاینر، ۲۰۰۸؛ راوسون، ۲۰۲۰).

لذا اشتاینر فلسفه‌ای را بنا نهاد که به واسطه آن جهان را در قالب ماهیت معنوی انسان توضیح می‌دهد. او این فلسفه را انتروپوزوفی یا علم به ماهیت طبیعت و انسان می‌نامد. به نظر وی، اگرچه طبق یافته‌های علم زیست‌شناسی، انسان محصول نهایی تکامل این علم است اما براساس یافته‌های علم معنوی انتروپوزوفیک، انسان بودن انسان منوط به روح اوست لیکن، در اثر عدم اطلاع از این مهم و نیز تحت شعاع زندگی مدرن-که حاصل دانش و تفکر علمی است- آدمی دچار سرگشتگی و پریشانی شده است (اشتاینر، ۱۹۷۰). به اعتقاد اشتاینر موجود انسانی متشکل از جسم، نفس^۳ و روح^۴ است (اشتاینر، ۱۹۸۷)؛ نفس به محض تجربه حس^۵ در بدن، ظاهر می‌شود و گستردگی آن شامل حیات درونی فرد- یعنی اراده، عاطفه، احساس و تفکر- می‌شود. روح نیز بخشی از وجود انسان است که به تجربیات معنا می‌بخشد و به عاملیت انسان جهت می‌دهد. روح، نه در بدن فیزیکی بلکه در بُعد معنوی حیات جهان است. براساس دیدگاه اشتاینر (۱۹۹۶)، روح در حالات مختلف آن مانند بیداری، خواب و رویا، مترادف با آگاهی است. همچنین هر چیزی که واقعی است اما توسط اندام‌های حسی بدن قابل درک نیست، به نوعی معنوی است و معنویت، تجربه این امر است. «من» به عنوان هسته معنوی شخص، به مثابه تجربه‌ای در تجربه، هم محل تفکر شهودی است و هم عاملیت (اشتاینر، ۲۰۰۸؛ راوسون، ۲۰۲۰). روح قبل از تولد نوزاد و هنگامی که جنین به سمت شکل‌گیری

^۱. being

^۲. concept

^۳. soul

^۴. spirit

^۵. sensation

جسمانی‌اش پیش می‌رود به او اعطا می‌شود (اشتاینر، ۱۹۷۰ الف)؛ لذا روح هر کودک از وجودی کیهانی، جهانی و معنوی است و از جهان روح سوی ما می‌آید (گلدشمیت، ۲۰۱۷).

طبق دیدگاه اشتاینر و در چارچوب آنتروپوزوفی، انسان حامل روحی متعالی است و درون او سرشار از بلندمرتبگی و اصالت است و هدایت‌گر درونی دارد (اشتاینر، ۱۹۶۵). نفس هر کودک از وجودی معنوی گرفته شده است و از جهان روح سوی ما می‌آید (گلدشمیت، ۲۰۱۷).

لذا هر کودک نه تنها با یک جسم مادی موروثی بلکه با فردیتی معنوی (موجودی معنوی با ساختار معنوی خاص خود)^۱ به دنیا می‌آید (پتراس^۲، ۲۰۰۷؛ دیوید^۳، ۲۰۱۳). اشتاینر معتقد است مورد دوم در آگاهی ما به عنوان «خود» آشکار می‌شود؛ این «خود»، عمیق‌ترین هسته وجودی ماست که به عنوان یک واقعیت در نفس و روح انسان احساس می‌شود (پتراس، ۲۰۰۷؛ دیوید، ۲۰۱۳). این «من» حامل آگاهی و منبع اختیار است. من به عنوان یک موجود معنوی، در جهان جاسازی شده و در طی تجسم زمینی خود در یک بدن فیزیکی مجسم شده است. بنابراین دارای وجهی تاریخی نیز هست؛ زیرا خود و جهان با گذشت زمان و بین فرهنگ‌ها دست‌خوش تحول می‌شوند (اشتاینر، ۲۰۱۱، ص: ۴۳). به اعتقاد وی، تنها از طریق احترام به جنبه معنوی کودکان می‌توان آنها را به نحو شایسته تربیت کرد (اشتاینر، ۱۹۸۷).

آنتروپوزوفی به هر انسان به عنوان یک شخصی که با قدرتی برتر به جریان معنوی متصل می‌شود و فارغ از نژاد- ملیت و دیدگاه‌های مذهبی او- می‌نگرد (دیوید، ۲۰۱۳، ص: ۱۵).

● کارما و تناسخ

تناسخ در رابطه با خویشتن والاطر اتفاق می‌افتد و نه در رابطه با شخصیت موجود فرد که صرفاً تجلی جزئی وجود او در هر زندگی معینی است؛ تناسخ که در دوره بین مرگ و تولد دوباره اتفاق می‌افتد [و تا آینده تداوم می‌یابد]، بخشی از معنویت موجود انسانی است که فردیت حقیقی وی را بازنمایی می‌کند (کرورز^۴ و تسیمر^۵، ۲۰۰۲، ص: ۳۰۵). به اعتقاد اشتاینر تکامل انسان حاصل تجسم تدریجی موجودی معنوی در یک بدن مادی است و این «هبوط» واقعی انسان از عالم معنوی به دنیای ماده بوده است. در واقع، انسان نتیجه نهایی تکامل حیوانات نیست بلکه به تعبیری خاص، علت آنهاست و در جانشین شدن در اجساد فسیلی

1. entelechy

2. Petrás

3. David

4. Cruse

5. Zimmer

– ماهی‌ها، خزندگان، پستانداران و سرانجام بقایای فسیلی خود انسان - مراحل روند این تجسم منعکس می‌شود (جان^۱، ۱۹۶۱).

اشتاینر اظهار می‌کند تکامل انسان صرفاً تا زمانی که اینجا و در روی زمین است اتفاق نمی‌افتد، بخشی از این تکامل در دوره بین مرگ و تولد جدید (تناسخ) به وقوع می‌پیوندد (اشتاینر، ۱۹۲۴، ص: ۲۷). او این مسیر را که از عمیق‌ترین خواسته‌های فرد برمی‌خیزد، کارما می‌نامد. در عین حال، انسان هر لحظه از آزادی انتخاب برخوردار است که مسیر درست را برگزیند یا وانهد (گلدشمیت، ۲۰۱۷)؛ لذا براساس قانون کارما، توانایی‌های فعلی هر فرد و هر کاری که در زندگی کنونی انجام می‌دهد نتیجه اشکال قبلی وجود روح اوست و در عین حال، عامل تعیین کننده‌ای برای آینده زندگی وی نیز به شمار می‌رود (اشتاینر، ۱۹۰۳ و ۱۹۲۴).

در همین راستا است که اشتاینر از تکامل هوشیاری انسان در درک معنویت سخن می‌گوید و آن را نوعی فرآیند تاریخی تدریجی می‌داند که تکرار دوره‌های سیر تکامل نسل‌ها در رشد تک‌تک کودکان است. این هوشیاری تدریجی در حال تکامل، حقیقت تناسخ^۲ را مفروض می‌انگارد (اشتاینر، ۱۹۱۳ و ۱۹۸۸). طبق این دیدگاه، انسان از مراحل وجودی عبور می‌کند، در یک بدن زمینی تجسم می‌یابد، روی زمین زندگی می‌کند، بدن را پشت سر می‌گذارد و پیش از بازگشت دوباره به دنیای جدید روی زمین، وارد دنیای معنوی می‌شود. روح انسان پس از مرگ جسم فیزیکی، زندگی گذشته را با توجه به رویدادهایی که از اشیاء و اعمال خود تجربه کرده است، درک می‌کند. تحولی پیچیده بین مرور زندگی گذشته و آمادگی برای زندگی بعدی اتفاق می‌افتد. شرایط کارمایی فرد (یعنی در هم‌تنیدگی پی در پی زندگی انسان) در نهایت منجر به انتخاب والدین، جسم فیزیکی، خلق و خوی و ظرفیت‌هایی می‌شود که چالش‌ها و فرصت‌هایی را برای پیشرفت بیشتر فراهم می‌کند که شامل کارهای انتخابی کارما برای زندگی آینده است (مک‌دیرموت، ۲۰۲۱، ص: ۲۲۷).

بدین سبب اشتاینر یکی از تکالیف اصلی انسان را در تکامل تدریجی از تجسندی به تجسد دیگر می‌داند که انسان می‌بایست طی آن با دیدن جهان‌های معنوی و فراحسی، اندام‌های دیگر نفس را به کار گیرد و از این راه به معنای تکامل کل جهان بدل شود (اشتاینر، ۲۰۱۰، ص: ۲۴). طبق این نگاه، انسان نه تنها به عنوان یک کشتی خالی که به تازگی شکل گرفته است، وارد جهان می‌شود بلکه، این تجربیات است که به انسان اجازه می‌دهد با یک سرنوشت خاص

^۱. John

^۲. reincarnation

که فردیت او را شکل می‌دهد به زندگی زمینی بازگردد (تناسخ)؛ لذا تجربه‌ها برای رشد فرد و ارتباط با دیگری لازم و ضروری است و اساساً به نفع بشریت است که هر فرد در دنیا دارای ارتباطی معنوی با افراد دیگر باشد (نوردلیند، ۲۰۰۴، ص: ۲۲).

● تعامل پویای عین و ذهن در کشف واقعیت به عنوان مبنای دانش

سنگ‌بنای فلسفه اشتاینر، که بعداً براساس آن، انسان‌شناسی را توسعه داد، نظریه دانش اوست. طبق چارچوب آنتروپوزوفی، عوالم متعددی پیرامون انسان وجود دارد و فقط کسانی که ارگان‌ها و اندام‌های این نوع ادراک پیشرفته را در خود رشد و توسعه بدهند قادر به فهم آن هستند (اشتاینر، ۱۹۶۵). لذا به هر میزان که فرد قادر به درک جهان‌های معنوی متعدد و ارتباط و اتصال با آن‌ها شود، از رشد انسانیت و توسعه ادراک معنوی بیشتری برخوردار است (گیسنبرگ، ۲۰۱۷، ص: ۸۵). همچنین معنویت از منظر او، بیان‌گر نوعی ظرفیت شناخت آگاهانه در مورد خود (ایستون^۱، ۱۹۹۵) و عنصر اصلی آن، تفکر است؛ تفکر، انسان را فراتر از خود سوق می‌دهد و او را به محتوای جهان متصل می‌کند؛ پس، تفکر شامل یک تعامل پویا بین فرد و جهان است (کارل^۲، ۱۹۹۴).

طبق این دیدگاه، ذهن انسان توانایی برقراری ارتباط با جهان معنوی را دارد و انسانیت نیز در گرو مشارکت در این جهان است و مسیر آن با هوشیاری رؤیاگونه ناشی از ادراک معنوی طی می‌شود (نقل از گیسنبرگ، ۲۰۰۷، ص: ۸۹-۸۴). بر این اساس، او دیدگاه «بازنمایی» درباره معرفت را که طبق آن، دانش نوعی تصویر یا «بازنمایی» واقعیت است، رد می‌کند و دانش را محصول خلاقیت انسان می‌داند. با این حال، این امر به معنای دیدگاهی صرفاً سوپژکتیویستی درباره دانش نیست؛ بلکه به معنای ایجاد قلمرو جدیدی درباره واقعیت است که همراه با تجربیاتی که از طریق حواس کسب می‌شود و نیز مشارکت فعال فرد در جهان و فعالیت‌های اجتماعی، پدید می‌آید (داهلین، ۲۰۱۷، ص: ۳۹). او دیدگاه خود را درباره شناخت، در قالب ایده «علم معنوی» بیان می‌کند (اشتاینر، ۱۹۶۵ و ۱۹۷۰ب) و آن را حاصل دانشی می‌داند که دارای دو سطح معنوی و علمی است. به اعتقاد او این نوع معرفت، به همان اندازه که علم طبیعی، شناخت دنیای بیرون را به طور دقیق امکان‌پذیر می‌کند، درک امور ماوراء حس را به وضوح میسر می‌سازد (اشتاینر، ۱۹۷۰ب).

^۱ Easton

^۲ Karl

براساس این ایده، «دانش» (Wissenschaft) به سوی یگانگی با «روح» (Geist) حرکت می‌کند. روح، شکل متفاوت ذهن است و هوش را به کار می‌گیرد و به ورای آن راه می‌یابد. علم معنوی مستلزم یگانگی درک درونی و عینی است. درک درونی به معنای ادراک نیروهای درون و اشکال والاتر [هوشیاری‌های جدید] است که به واسطه بینش حاصل می‌شود. اشتاینر این فرآیند را شهود می‌نامد (ریچاردز^۱، ۱۹۸۰، صص: ۴۳-۴۴؛ اوبرسکی^۲ ۲۰۱۱) و آن را یکی از تجارب معنوی ضروری می‌داند که آنتروپوزوفی از آن به عنوان جنبه‌ای از دانش سخن می‌گوید. به اعتقاد او، ما یک اعتبار جهانی و یک نظم ذاتی را در تفکر خود تجربه می‌کنیم بنابراین، به چیزی فراتر از خودمان هدایت می‌شویم. در تفکر، ما منبع حقیقت جهانی را لمس می‌کنیم. همان‌طور که اشتاینر می‌گوید، نظریه دانش ما به این درک می‌رسد که تفکر، جوهر جهان است و تفکر فردی انسان تنها تجلی مستقیم این ذات است (کارل^۳، ۱۹۹۴). نیل به این مرحله، موجب توسعه هوشیاری و فرارفتن از تقسیم‌بندی عین و ذهن می‌شود. بدین ترتیب، اشتاینر سعی می‌کند مسیر شناخت را از معرفت‌شناسی مبتنی بر دوئالیسم، تغییر دهد (ریچاردز، ۱۹۸۰، صص: ۴۳-۴۴).

بر همین اساس، وی معتقد است که چون کودکان در خود این قابلیت‌ها را به صورت بالقوه دارند باید آن‌ها را در فرآیند تربیت به سمت پرورش نیروهای درون جهت کشف و شناسایی ابعاد رمزآلود حیات، درک شبکه پیچیده‌ای که انسان را به سایر عناصر جهان هستی پیوند می‌زند و نیز توجه به جنبه‌های تبیین‌ناپذیر و نامحسوس وجود بشری و حس‌های برتری که گاه فراتر از ذهن آدمی در جریان هستی رخ می‌دهد، هدایت کرد (پتراس، ۲۰۰۷؛ دیوید، ۲۰۱۳) با این حال، نیل به این مراحل مستلزم آماده‌سازی‌های لازم در مراحل قبل است؛ مراحلی مانند: پرورش حس زیبایی‌شناختی، هم‌دردی با هم‌نوعان، تفکر و ایجاد قدرت مشاهده، زمینه ورود متربی به درک دنیای معنویت، یعنی تخیل، الهام و شهود است.

● مبنای دینی رویکرد والدورف

به اعتقاد اشتاینر اگر همه آنچه را که از جهان‌های روح به سمت هوشیاری انسان الهام می‌شود، ادراک و دریافت نماییم، در آن هنگام مذهب حقیقی به ظهور می‌رسد. در این حالت، بحث عقلانی درباره ماهیت مسیح نیز متوقف می‌شود؛ زیرا مسیح در حقیقت از طریق الهام شناخته می‌شود؛ مسیح حامل وجود حقیقی الهی است که از جهان روح به سوی هستی

¹. Richards

². Oberski

³. Karl

خاکی فرود آمده است لذا انسان بدون بهره‌گیری از معرفت فراحسی، قادر به ادراک مسیح نیست (اشتاینر، ۱۹۲۳). او اظهار می‌کند مسیح تمثالی معنوی است که به منظور بیداری انسان‌ها، در جسم انسانی [عیسی ناصری] حلول کرده است و آنچه در این جسم انسانی تجسم یافته است، پیش از این، تناسخ‌هایی را پشت سر گذاشته و در فرآیند تکامل [زمان] آینده، باز هم تناسخ‌هایی را در پیش خواهد داشت. به نظر وی این اتفاق، رخدادی الهی و از سوی جهانی فوق‌العاده معقول صورت می‌گیرد. او مسیح را پروردگار کارما برای انسان‌ها و قاضی‌القضات کارمایی^۱ می‌داند (اشتاینر، 1911a, 1911b)؛ به همین دلیل او بر [بهره‌گیری از منبع] الهام به عنوان بخشی از زندگی دینی حقیقی بشر تأکید و اظهار می‌کند که دین به طور مستقیم از الهام نشأت می‌گیرد (اشتاینر، ۱۹۲۳) و با توجه به این مبنا واژه «مسیح» مانند خود تجربه، دگرگون و نو می‌شود و هوشیاری [روحانی]، جنبه غیرفرقه‌ای و فراگیر خود را نمایان می‌سازد.

وی اظهار می‌کند واژه «دین» از ریشه لاتین «re-ligio» و «re-ligere» به معنای «به هم پیوند زدن، دوباره به یکدیگر پیوند زدن و به هم مرتبط بودن است». از همین روی، دین به دنبال کشف راه‌هایی برای ایجاد انگیزه جهت پیوند دوباره تار و پود طبیعت و حیات با هم، و اتصال ما با خود و دیگران است. بدین‌سان، بیداری باطنی انسان نسبت به جهان‌گرایی و عشق زمینه لازم را جهت بروز و ظهور تجربه دینی در فرد شکل می‌دهد.

بنابراین، می‌توان اظهار نمود که چشم‌انداز آنتروپوزفیک در جستجوی ایجاد مذهبی، مرکب از ادیان مختلف و مبتنی بر اتصال فرد با خویشتن، جهان هستی، طبیعت و محیط پیرامون، و اتصال با «کل» که در همه پدیده‌ها وجود دارد، است (اشتاینر، ۱۹۲۳، صص: ۱۱۷ و ۱۵۸). از دیدگاه اشتاینر در هر فرد حس اتصالی بین خود و جهان هستی وجود دارد و این حس ناظر به معنا و هویت است. همچنین، جهانی باطنی وجود دارد که شامل وجودی معنوی و موجوداتی معنوی است که بشر، طبیعت و جهان هستی نیز در آن مشارکت می‌کنند. حس اتصال با این روح درونی و جهان باطنی همان چیزی است که دین^۲ نامیده می‌شود (اشتاینر، ۱۹۲۳، ص: ۵۹).

^۱ karmic

^۲ religion

نقد رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان از منظر آموزه‌های اسلامی

پس از استنباط مؤلفه‌ها و مبانی فلسفی رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان می‌توان به بررسی وجوه شباهت و تفاوت آن از منظر آموزه‌های اسلامی پرداخت؛ در این‌جا منظور از آموزه‌های اسلامی، عبارت است از نکات و بینش‌هایی برخاسته از دین اسلام درباره موضوعاتی نظیر حقیقت انسان و ابعاد وجودی و هدف آفرینش و کمال نهایی و کیفیت حرکت وی به سوی آن و تربیت اوست که در دیدگاه اندیشمندان تربیتی مسلمان نیز مورد توجه قرار گرفته است. مبنای نظری فوق‌الذکر برای نقد از آن جهت انتخاب شده است که آن نیز درصدد تربیت انسانی کامل در همه ساحت‌ها و دارای ماهیتی معنوی و روحانی است.

وجوه شباهت بین دو دیدگاه

وجوه شباهت بین دیدگاه والدورف و رویکرد تربیتی برخاسته از آموزه‌های اسلامی، شامل موارد زیر است: کل‌گرایی و تأکید بر پرورش کلیت فرد؛ رعایت اعتدال و توازن نسبی بین ابعاد مختلف وجودی متربی؛ ذو ابعاد بودن وجود انسان و اصالت روح در او؛ اهمیت رشد جسمانی به عنوان مقدمه‌ای بر رشد عاطفی، عقلانی و معنوی به ویژه در سال‌های اوان کودکی؛ پرورش بُعد معنوی، توجه به ذوق هنری کودک و استفاده از منابع گوناگون کسب معرفت-شامل حواس، عقل، الهام و شهود- تعامل بین عین و ذهن و مطابقت علم با مراتب گوناگون واقعیت و اعتقاد به برخورداری انسان از قدرت اراده و اختیار و آزادی؛ هدایت به سوی آزادگی از غیر، وجود موجودات و عوالم معنوی متعدد.

از منظر رویکرد اسلامی و با تأکید بر دیدگاه اندیشمندان مسلمان، جامعیت در تربیت و اعتدال آن مورد قبول اسلام‌شناسان است. در این راستا شهید مطهری اظهار می‌کند که منظور از جامعیت، همه‌جانبه‌نگری تربیت اسلامی به ماهیت انسان است. هیچ یک از جنبه‌های شخصیت انسان از نظر اسلام دور نمی‌ماند و هر کدام باید به رشد مقرر خود برسند. این‌که در قرآن، انسان «رشد» معرفی می‌شود مراد همین انسان است. رشد یعنی کسی که همه ابعاد وجودی او رشد کرده است. اگر یک جنبه رشد کند و سایر جنبه‌ها راکد و معطل بماند و یا این‌که در جهت غیر اصولی خود رشد یابد، با استفاده از بُعد رشد یافته، از توانایی خود برای رسیدن به برخی اهداف مادی و غریزی به عنوان ابزار استفاده می‌کند. از این منظر جامعیت در قرآن با اعتدال در تربیت، رابطه بسیار نزدیک دارد؛ با تربیت جامع است که می‌توان انسان معتدل به وجود آورد؛ لذا مهم‌ترین رکن، توجه به همه جوانب مادی و روحی و فردی و اجتماعی در فرآیند تربیت است (مطهری، ۱۳۸۰، ص: ۵۹).

همچنین، بنا بر حدیثی از پیامبر اکرم (ص)، تعلیم و تربیت در کودکی همانند حکاکی بر روی سنگ است.^۱ این حدیث دال بر اهمیت شروع آموزش از دوران کودکی است که تأثیر آن تا سال‌ها باقی می‌ماند. همچنین تربیت در دوران کودکی به واسطه برخورداری کودک از فطرت پاک و الهی و لذا انعطاف و تربیت‌پذیری بیشتر متربی، دارای اهمیت اساسی است و مبنای رشد در مراحل آتی زندگی انسان و سعادت و شقاوت ابدی او را تشکیل می‌دهد (مطهری، ۱۳۷۴، صص: ۷۸-۷۷). در عین حال، مربیان و متخصصان تعلیم و تربیت می‌دانند که تربیت، فرآیندی تدریجی و مرحله‌ای است به نحوی که هر مرحله‌ای پایه‌ای برای تربیت در مراحل بعدی و حصول توفیق در آن است (باقری، ۱۳۸۵، صص: ۲۴۱-۲۴۵). همچنان که، در حدیثی از امام صادق (ع) به برخی از مراحل تربیت اشاره شده است.^۲

در این راستا، ملاصدرا نیز مطابق با چهار مرحله از حرکت استکمالی نفس-یعنی نفس نباتی، حیوانی، انسانی و ملکوتی- مراحل را برای رشد فرد از کودکی تا بزرگسالی در نظر می‌گیرد و سلامت و کمال بدن را در خدمت استکمال نفس می‌داند لذا اظهار می‌کند برای انسان که، موجودی دو بُعدی است، بدون تربیت بدن، سفر نفس و سلوک الی‌الله تمام و کامل نخواهد بود (ملاصدرا، ۱۳۵۴، ص: ۵۰۱؛ به نقل از داوورنیا، ۱۳۹۶) بنابراین، تقدم پاسخ‌گویی به نیازهای مادی بر سایر نیازها به ویژه در دوران اولیه مورد تأکید و پیش‌نیاز پاسخ‌گویی به نیازهای روحی، عاطفی و ارادی انسان دانسته می‌شود (مطهری، ۱۳۷۴، صص: ۷۸-۷۷). همچنین طبق دیدگاه اسلامی، کودک انسانی از اول با فطرت خوب یعنی فطرت الهی به دنیا می‌آید؛ کل مولود یولد علی الفطره؛ یعنی همان فطرت انسانیت، صراط مستقیم و توحید. این تربیت است که یا این فطرت را شکوفا می‌کند و یا جلوی شکوفایی آن را می‌گیرد (امام خمینی، ۱۳۶۹-۱۳۶۱، ج ۸، صص: ۸۸-۸۹؛ به نقل از وکیلی و همکاران، ۱۳۹۶). فطرت، شامل شناخت‌ها و گرایش‌های متعالی (و غیراکنسابی) است همواره در انتظار تحقق خارجی و ظهور و شکوفایی می‌ماند. آزادی انسان سبب می‌شود این بنیاد مشترک هویت آدمی، فعلیت یابد یا به فراموشی سپرده شود (مبانی نظری سند تحول، ۱۳۹۰، ص: ۵۷)؛ این آزادی که، قرآن کریم نیز بر آن تصریح دارد^۳ متربی را به مرتبه‌ای برتر، یعنی کسب آزادی حقیقی (آزادگی) دعوت کرده است و نخستین مرحله آن را در رهایی روح انسان از شهوات و تمایلات نفسانی و سپس نفی

۱. العلم فی الصغر کالمنقش فی الحجر؛ کنز العمال، ج ۱۰، ص: ۲۹۴، حدیث ۲۹۳۳۶.

۲. طفل هفت سال بازی کند، هفت سال خواندن و نوشتن بیاموزد و هفت سال مقررات زندگی و حلال و حرام قانونی را یاد بگیرد (کافی، ج ۴).

۳. آیات ۳ رعد؛ ۱۱ کهف؛ ۲۸ هود؛ ۳ انسان و آیات فراوان دیگر.

اطاعت غیر خدا و بندگی و خضوع در برابر خالق هستی می‌داند (مبانی نظری سند تحول، ۱۳۹۰، صص: ۶۴-۶۵). بدین ترتیب، فطرت مسیر روشنی در نهاد همه انسان‌هاست و تربیت دوران کودکی، می‌تواند انسان را در مسیر صحیح فطرت قرار دهد و در مسیر رشد به کسب مقام خلیفه‌اللهی نزدیک کند (وکیلی و همکاران، ۱۳۹۶).

از این منظر بین تربیت و هسته معنوی انسان [فطرت او] رابطه ذاتی وجود دارد و این رابطه زمانی برقرار است که در همه اجزا و عناصر تربیتی جهت فعالیت‌ها به سوی خداوند معطوف باشد. توجه به این امر، قطع نظر از اینکه پرورش یک حس اصیل (عبادت) است در عین حال، تأثیر زیادی بر سایر ابعاد وجودی فرد دارد (مطهری، ۱۳۷۴، ص: ۳۴۱). از این رو می‌توان اظهار داشت که مطابق با آموزه‌های اسلامی انسان ذاتاً موجودی معنوی است؛ زیرا مرجع امر معنوی ناظر به خداوند است و در عین حال، انسان دارای فطرتی است که مطابق با آن در پی حقیقت غایی و پاسخ‌گویی به سؤالات اساسی زندگی است. بر این اساس، تربیت معنوی برای کودکان به لحاظ هستی‌شناختی، ناظر به جستجوی حقیقت درباره وجود خداوند به عنوان مبدأ و منشأ، حقیقت و غایت هستی؛ در بُعد معرفت‌شناختی ناظر به گسترش شناخت صحیح درباره خداوند؛ و متناظر با بُعد انسان‌شناختی ناظر به پرورش روح کودک؛ و تقویت گرایش او به خداوند (پرورش فطرت الهی کودک)؛ و متناظر با بُعد ارزش‌شناختی، تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبه در همه ابعاد و شئون زندگی کودک است (کیانی و همکاران، ۱۳۹۴، ص: ۱۷۳).

همچنین، طبق دیدگاه برخی اندیشمندان مسلمان مانند ملاصدرا، انسان در هر مرحله از رشد-نباتی، حیوانی، انسانی و ملکوتی- از یک سری ابزارها و ارگان‌ها برای نیل به شناخت و درک حقیقت برخوردار می‌شود؛ از این رو، چون خصوصیت نفس در مرحله حیوانی برخوردار است از قوای حرکت و احساس است، لذا دارای حواس بیرونی مانند حواس پنج‌گانه و احساس و درک درونی مانند خیال و وهم است. در این سیر استکمالی و نیل نفس به مرحله انسانی، مرتبه‌ای از نیروی تفکر و عقل برای جستجوی حقیقت برخوردار می‌شود و در مراحل بالاتر و در اثر ممارست بسیار، نفس به وجودی سراسر عقلی و مجرد محض (عقل بالمستفاد: یعنی مشاهده معقولات و اتصال به مرتبه اعلای هستی) می‌رسد و از علم حضوری نسبت به عالم آفرینش و مبدأ عالم هستی -یعنی خداوند- برخوردار می‌شود (بابازاده و نوروزی، ۱۳۹۲). از این جهت در فرآیند رشد و تربیت مرتبه‌ای باید متناسب با مرحله حیوانی به پرورش حواس مرتبه‌ای و به کارگیری صحیح آن‌ها در مواجهه با عالم هستی اقدام کرد تا زمینه ورود او به مرحله

ژرف‌اندیشی و حرکت از جزئیات امور به سوی امور کلی فراهم گردد. نیز متناسب با مراحل بعدی، فعالیت‌ها و اقداماتی را برای پرورش قدرت تخیل، تفکر و نیل به علم حضوری و شهود فراهم کرد تا این نوع ادراک‌ها و ارگان‌ها در مرتبه‌ی برای درک سطح متناسب از حقیقت در او شکل گیرد و رشد یابد. شایان ذکر است که در این‌جا تفاوتی بین دیدگاه والدورف و دیدگاه اسلامی وجود دارد و آن اینکه، مطابق با آموزه‌های اسلامی علاوه بر منابع فوق، وحی نیز منبع معرفت تلقی می‌شود.

وجوه تفاوت بین دو دیدگاه

تفاوت‌های دو دیدگاه ناظر به موارد مختلفی است اما در اینجا به طور خاص به دو مورد مهم در بخش مبانی فلسفی، یعنی چیستی مرجع امر معنوی و نیز باور به تناسخ و حلول‌های مکرر روح آدمی در اجساد مختلف اشاره می‌شود.

- مرجع امر معنوی در رویکرد معنوی اشتاینر «مسیح» و از منظر دین اسلام، «الله» است؛

والدورف هم از نیروی حیات‌بخش ساری و جاری در همه اجزای حیات و اتصال با او به مثابه یک کل سخن می‌گوید و هم مسیح را واجد روح حقیقی الهی می‌داند. در عین حال، مسیح را تمثالی معنوی می‌داند که در کالبد یک انسان حلول کرده است و در آینده نیز در کالبد‌های دیگری تجسم خواهد یافت. وی همچنین، مسیح را «من جهان» و نقطه تکامل تاریخ و بشر می‌داند و درباره لزوم تطابق «من انسانی» با مسیح آموزش می‌دهد. بنابراین، به نظر می‌رسد که طبق دیدگاه اشتاینر، «مسیح» غایت حقیقی زندگی و مرجع غایی معنویت است. طبق آموزه‌های دین اسلام نیز مرجع امر معنوی ناظر به شناخت خداوند یکتا و تقرب به او در همه ساحت‌های وجود و حرکت در مسیر تحقق حیات طیبه است (کیانی، مهرمحمدی، صادق‌زاده و نوذری، ۲۰۱۵، ص: ۱۹۷)؛ حیات طیبه به حیاتی حقیقی اشاره دارد که در اثر ارتباط با خدا در همه ابعاد وجود حاصل می‌شود و از این‌رو، معنویت و حیات طیبه دو روی یک سکه دانسته می‌شوند (باقری، ۲۰۱۳). بنابراین از این جهت بین دو دیدگاه تفاوت وجود دارد.

- اعتقاد به تناسخ

طبق دیدگاه والدورف-همان‌طور که در متن مقاله آمد- انسان دائماً در تناسخ و حلول‌های متعدد در جسم‌های دیگر در زندگی زمینی است اما مطابق با دیدگاه اسلامی، زندگی هر انسان از هنگام تولد در دنیا آغاز می‌شود؛ ولی ادامه و استمرار حیات او در عالم برزخ و معاد خواهد بود. از این جهت، زندگی انسان را پایانی نیست و آغاز او از خداوند و بازگشت هم به

سوی اوست. لذا اعتقاد به تناسخ‌های مکرر و پی در پی برای انسان، با اقامه دلایل عقلی و نقلی از منظر اسلام رد می‌شود:

(الف) *تعلق نفس به بدن، تعلق ذاتی است؛ ترکیب نفس و بدن، ترکیبی اتحادی و طبیعی است؛ بدین معنا که نفس و بدن، هر دو به یک وجود موجودند و در ابتدا نسبت به کمال خود در وضعیت بالقوه هستند و در اثر حرکت ذاتی جوهری و به صورت توأمان رو به کمال و فعلیت دارند؛ بر این اساس، تا زمانی که، نفس به بدن عنصری تعلق دارد درجات قوه و فعلیت او متناسب با درجات قوه و فعلیت بدن خاص اوست؛*

(ب) *همچنین، هر نفسی در مدت حیات دنیوی‌اش با افعال و اعمال خود به فعلیت و کمال می‌رسد؛ پس، سقوط آن به حد قوه محض محال است.*

(ج) *از طرفی، اگر نفس پس از مفارقت از بدن بخواهد به بدن دیگری در مرتبه جنینی و مثل آن تعلق بگیرد ناگزیر بدن در مرتبه قوه و نفس در مرتبه فعلیت خواهد بود. حال آن‌که، ترکیب اتحادی بین دو موجود بالقوه و بالفعل محال است.*

(د) *همچنین از آن‌جا که سیر تحول نفس، از وضعیت طبیعی دنیوی به سوی وضعیت اخروی است در اثر حرکت جوهری و با حرکت ذاتی، صورت‌های متناسب با اعمال و ملکات و شرایطش در دنیا را به خود می‌گیرد و در آخرت با همان ملکات کسب شده، به صورت خوب، زیبا، نورانی یا زشت، ظلمانی، و حیوانی محسوس می‌شود (صدرالمتألهین، ۱۳۶۰، ج ۹، صص: ۴-۲). از طرفی، طبق آیات قرآن کریم^۱ نفس انسان متناسب با اعمال، صفات و ملکاتی که در دنیا کسب کرده است و به تناسب غلبه هر یک از آن‌ها، صورتی متناسب را به خود می‌گیرد و در قیامت نیز با همان صورت محسوس می‌شود (صدرالمتألهین، ۱۳۴۵، صص: ۲۳۳-۲۳۲). این امر ناظر به تناسخ ملکوتی است. به اعتقاد ملاصدرا نفس در این دنیا از بدنی به بدنی دیگر تناسخ نمی‌یابد خواه آن نفس، نفسی انسانی، حیوانی، نباتی یا جمادی باشد (صدرالمتألهین، ۱۳۶۴، صص: ۶۸-۶۹).*

علاوه بر موارد فوق، طبق آموزه‌های دین اسلام، قبول تناسخ به معنای نفی معاد است (برخوردار و جعفری، ۱۳۹۷)؛ با این توضیح که، اصل اعتقاد به معاد، ارتباط نزدیکی با مسأله تجرد نفس انسانی و بقای آن به عنوان یک جوهر مجرد بعد از زوال بدن دارد (برخوردار و جعفری، ۱۳۹۷). همچنین، در مفهوم معاد اصولاً انتقال از یک عالم به عالم دیگر مطرح است

^۱ «وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمٌّ أَمْثَلُكُمْ مَا قَرَرْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ...» (انعام/ ۳۸)، «... قَلْنَا لَهُمْ كُونُوا قِرَدَةً خَاسِئِينَ» (بقره/ ۶۵)، «... وَجَعَلَ مِنْهُمْ الْقِرَدَةَ وَالْخَنَازِيرَ وَعَبَدَ الطَّاغُوتِ أُولَئِكَ شَرٌّ مَكَانًا وَأَضَلُّ عَنْ سَوَاءِ السَّبِيلِ» (مائدة/ ۶۰)

و این عالم، در طول عالم شهادت است اما در تناسخ، صرفاً به انتقال-از بدنی به بدن دیگر- توجه شده و به تعدد عوالم و در طول یکدیگر بودن آنها توجه نمی‌شود (حیدری نوری، ۱۳۹۰).

نتیجه‌گیری

در بخش نخست مقاله پس از تبیین و تصریح مؤلفه‌ها و مبانی فلسفی رویکرد معنوی والدورف روشن شد که تربیت معنوی مورد نظر وی تربیتی کل‌گراست که در آن به پرورش جسم، روح و ذهن کودک جهت ادراک کل حاضر در هستی و اتصال به آن از طریق دانش شهودی برخاسته از علم معنوی و بنابراین نیل «من انسانی» به «من جهانی» تأکید می‌شود و بر اصولی از قبیل تکریم کودک به عنوان موجودی معنوی؛ پرورش روح او برای حلول‌های آینده؛ توجه به معناسازی و معنایابی در فرآیند یاددهی-یادگیری، ارائه تجربیات و فرصت‌های آموزشی متناسب با سن کودک و اقتضائات هر کالبد در فرآیند تربیت، و پرورش ذوق هنری تمرکز دارد.

در بخش دوم مقاله نیز روشن شد که، رویکرد معنوی والدورف، از جهات مختلفی دارای شباهت‌ها و تفاوت‌هایی با دیدگاه مبتنی بر آموزه‌های اسلامی است. در ادامه و مطابق با آنچه گذشت، به برخی از نقاط قوت و ضعف رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان اشاره شد. اگرچه رویکرد والدورف تلاش می‌کند تا کودک و مربی را به شناخت حقیقت از طریق دانش شخصی شده و مبتنی بر تعامل پویای فرد با جهان سوق دهد اما در عین حال، ضروری می‌نماید که در کنار این شرط لازم و به منظور جلوگیری از گمراهی فرد در مسیر شناخت یا فروکاهش حقیقت به نظرهای شخصی، قوانین و قواعدی را برای ارزیابی اعتبار معرفت به دست آمده، ارائه کند تا مربیان در هر دوره سنی، مطابق با سطح ادراک خود قادر به تشخیص درست از نادرست باشند. این نکته از آن جهت دارای اهمیت مضاعف است که طبق رویکرد والدورف، مربیان به واسطه به کارگیری قدرت تفکر منطقی خود می‌توانند مانع از کجروی در نیل به شناخت نسبت به عوالم و موجودات معنوی گردند. حال آن‌که، گاه بخاطر این‌که مربیان در این زمینه از توانایی و مهارت لازم برخوردار نیستند، نمی‌توانند شناخت خود را تحت کنترل و ضبط تفکر منطقی‌شان قرار دهند و بنابراین در کسب شناخت صحیح دچار انحراف می‌شوند.

در عین حال، یکی از نقاط قوت رویکرد معنوی والدورف نسبت به برخی رویکردهای موجود، تأکید بر وجود مراتب مختلف واقعیت در لایه‌های گوناگون عالم هستی و تعامل پویای بین ذهن و عین برای شناخت آن و لذا حرکت در مسیر ادراک معنوی است. از این جهت، دیدگاه

او هم‌سو با دیدگاه مبتنی بر آموزه‌های اسلامی (کیانی و همکاران، ۱۳۹۵) و مخالف دیدگاه‌هایی است که حقیقت را امری نسبی، دست‌ساز بشر و سراسر آن را حاصل تعامل و خلاقیت ذهن بشر می‌دانند (ر. ج. راستر، ۲۰۱۱). طبق بینش‌های برخاسته از آموزه‌های اسلامی، معرفت هم دارای وجه واقع‌گرایانه و هم سازه‌گرایانه است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص: ۸۰).

همچنین روشن شد که اشتاینر از «مسیح» به عنوان غایت کمال انسانی و جهان سخن می‌گوید و او را «من جهان» می‌نامد که بشر درصدد وصول به تطابق «من انسانی» خود با اوست اما در عین حال، اظهار می‌دارد که مسیح خود در حال تناسخ مکرر است. از آنجایی که تناسخ، خود بر این فرض استوار است که سطحی از کمال وجود دارد که انسان هنوز به آن راه نیافته و لذا این حلول‌های مکرر تا نیل به آن کمال غایی صورت می‌گیرد بیان‌گر آن است که غایت مورد نظر اشتاینر نیز خود هر لحظه در حال تکامل است و لذا موجودی است نیازمند و ضعیف. بنابراین تا آنجا که پژوهش حاضر آثار اشتاینر و دیگر تحقیقات مرتبط با آن را مطالعه کرده است، این نکته، یکی از نقاط ضعف رویکرد معنوی اشتاینر به لحاظ هستی‌شناختی است و در عین حال، با دیدگاه مبتنی بر آموزه‌های اسلامی که طبق آن خداوند به عنوان مرجع امر معنوی، بی‌نیاز مطلق، کمال مطلق و قائم به ذات است، در تضاد است. علاوه بر این، با توجه به توضیحاتی که در متن مقاله آمد روشن شد که طبق دیدگاه والدورف، معنویت امری ذاتی در وجود انسان و فرآیندی ارتباطی - ارتباط با خود، دیگران، طبیعت و امر متعالی - تعالی‌بخش و کل‌گراست و در این رابطه با دیدگاه مبتنی بر آموزه‌های اسلامی هم‌سوست.

همچنین، رویکرد والدورف به یک معنا ادعای جمع بین تکثر، به مثابه امری عینی، واقعی و تاریخی با وحدت که فی‌نفسه مقتضی معنویت است، را دارد؛ آن‌جا که معنویت و روح را اساس عالم هستی، انسان و نظام آفرینش می‌داند. از این‌رو این قرائت از وحدت وجود که، بیان‌گر آن است که همه واقعیت یکی است و همه عناصر واقعیت به لحاظ معنوی به یکدیگر وابسته هستند و ناظر به یگانگی عالم طبیعت، انسان و امر متعالی است، با وحدت وجود مورد نظر اسلام دارای اشتراک لفظ است؛ زیرا طبق آموزه‌های اسلامی، خداوند مبدأ و منشأ، حقیقت و غایت و خالق هستی است و کل جهان هستی ماهیت «از اوبی» و «و به سوی اوبی» دارد (کیانی و همکاران، ۱۳۹۴، ص: ۲۳۷).

از زاویه‌ای دیگر، رویکرد تربیتی والدورف، به تکثر درباره مرجع امر معنوی از منظرهای مختلف توجه نداشته است و آن را در معرض سؤال و تأمل و تردید قرار نمی‌دهد. از این‌رو،

یکی از نقاط ضعف این دیدگاه آن است که معنویت در آن به مثابه موضوعی بحث‌برانگیز درباره معنا، هدف و حقیقت غایی زندگی به اندازه کافی مورد پرسش و بحث قرار نمی‌گیرد و بیشتر در پی انتقال دیدگاهی خاص درباره معنویت به متربی است (عدم توجه به پرورش سواد معنوی لازم در متربی) و در نتیجه به لزوم تجهیز متربیان به قدرت نقد نسبت به آنچه به عنوان معنویت در سایر چشم‌اندازها و دیدگاه‌ها مطرح می‌شود، توجه لازم مبذول نمی‌گردد و این نکته خود می‌تواند تربیت معنوی متربی را از مسیر درست آن منحرف سازد.

دیگر این‌که، رویکرد تربیتی والدورف از آن جهت که سعی در زدودن انقطاع و جدایی کودک و متربی، از خودش، دیگران، محیط و کل را دارد و لذا سعی در ایجاد ارتباط و پیوستگی بین موضوعات درسی، به کارگیری هنر و حفظ یکپارچگی کودک در فرآیند یاددهی-یادگیری و عبور از مرحله معناسازی به سوی معنایابی در کشف و شناخت واقعیت دارد، مفید و کمک دهنده است.

منابع

- فرقدانی، آزاده؛ شاطریان محمدی، فاطمه و زیادبخش، مهین (۱۳۹۵). مقایسه ابعاد خلق و منش و پرخاشگری در کودکان تحت آموزش با الگوهای آموزشی والدورف، مونته سوری و سنتی. *فصلنامه تعالی مشاوره و روان درمانی*، ۵ (۱۷): ۴-۲۳.
- قاسم پور مقدم، حسین (۱۳۹۶). مبانی و عناصر برنامه درسی مدارس والدورف آلمان، *نشریه برنامه ریزی درسی*، ۱۴ (۲۷): ۵۷-۱-۷.
- حبیبی، پریسا؛ امین فر، مرتضی و مفیدی، فرخنده (۱۳۸۶). بررسی تطبیقی سه رویکرد رجویوامیلیا (ایتالیا)، والدورف (آلمان)، و بانک استریت (آمریکا) به منظور ارائه راهکارهایی برای آموزش و پرورش پیش از دبستان در جمهوری اسلامی ایران. پایان نامه کارشناسی ارشد، به راهنمایی مرتضی امین فر، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- کیانی، معصومه؛ مهرمحمدی، محمود؛ صادقزاده قمصری، علیرضا و نوزدی، محمود (۱۳۹۵). تبیین رویکردهای موجود درباره تربیت معنوی کودکان و نقد آنها با تأکید بر آموزه‌های اسلامی، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۶۲، صص ۳۰-۹.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۰). *پانزده گفتار*، انتشارات صدرا: تهران.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۴). *تعلیم و تربیت در اسلام*، انتشارات صدرا: تهران.
- وکیلی، هادی؛ داوونیا، مریم و برخوردار، زینب. (۱۳۹۶). معنویت برای کودکان در عرفان اسلامی با تکیه بر دیدگاه آیت‌الله شاه‌آبادی (س) و امام خمینی (ره). *فصلنامه حکمت معاصر، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*: ۸ (۲): ۱۰۸-۸۷.
- رحیم پور، فروغ السادات و بیادار، هنگامه (۱۳۹۵). روش‌های تربیت نفس از دیدگاه ملاصدرا. *دوفصلنامه انسان پژوهی دینی*، ۱۳ (۳۶): ۷۳-۸۹.
- بابازاده، طاهره و نوروزی، علیرضا (۱۳۹۲). تحلیلی بر اهداف و روش‌های تربیتی مبتنی بر کمال نفس از دیدگاه ملاصدرا. *دوفصلنامه تربیت اسلامی*، ۸ (۱۶): ۵۶-۳۱.
- *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش* (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- باقری نوع پرست، خسرو (۱۳۸۵). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، ج ۱، انتشارات مدرسه: تهران.
- Bagheri Noaparast, K. (2013). Physical and spiritual education within the framework of pure life. *International journal of children's spirituality*, 18 (1), 46–61.
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia, *Early childhood research and practice*. 4 (1): 1-24.
- Steiner, R. (1923). Science, art, religion and morality. In: *A modern art of education* (pp. 1-17). A lecture presented by Rudolf Steiner, Ilkley, Yorkshire, 5th-17th August 1923. *Anthropomorphic Press*, 2004. P. 1-17.
- Steiner, R. (1922). *"The Essential Nature of Man"*. Theosophy - An Introduction to the Supersensible Knowledge of the World and the Destination of Man.
- Goldshmidt, G. (2017). Waldorf Education as Spiritual Education. *Journal of religion and education*, 44(3), 346–363.
- Uhrmacher, P. B. (2014). Waldorf education: Rudolf Steiner. In D. C. Phillips (Ed), *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. Sage Publications, Inc.
- Irvanie, SH., & Vahdati Daneshmand, A. (2017). Relationship between the philosophical foundations of children's education approaches in the Western world and the philosophy of Islamic education as a native philosophy in Iranian society. *Journal of philosophy and history of education*, 1(1), 1-17. (In Persian).
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner the relevance of Waldorf education*. Switzerland, Springer.
- Steiner, R. (1996). *The child's changing consciousness*. New York: Anthroposophic press.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child, "head, heart, and hands": Learning from the Waldorf experience. *Theory Into Practice*, 36(2), 87-94.
- Hughes, G. R. (2012). Rudolf Steiner's epistemology and its relation to feminist thought in America. In R.

- Rawson, M. & Avison, K. (Eds.). (2014). *The tasks and content of the Steiner-Waldorf curriculum*. London: Floris Books.
- Richter, T. (2010). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele: vom Lehrplan der Waldorfschule*. 3. Aufl. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, (Menschenkunde und Erziehung, 69).
- Kiyani, M. (2015). *Exploring the concept of spiritual education for children in the West and critique of it with an emphasis on philosophy of education of republic of Iran*. A doctoral thesis, Faculty of literature and humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. (In Persian).
- Steiner, R (1987). *The nature of man: Body, soul and spirit*. A lecture presented in 31th July, 1987.
- O'Shiel, P., & O'Flynn, S. (1998). Education as an art: An appraisal of Waldorf education. *Irish educational studies*, 17(1), 337-352.
- Richards, M. C. (1980). *Toward wholeness: Rudolf Steiner education in America*. Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Christian, C. (ed.), Rudolf Steiner: Schriften über Mystik, Mysterienwesen und Religionsgeschichte. Frommann-holzboog Verlag, Stuttgart-Bad Cannstatt, (2013). ISBN 978-3-7728-2635-1.
- Howard, M. (Ed.). (1998). *Art as spiritual activity: Rudolf Steiner's contribution to the visual arts*. Hudson, NY: Antroposophic Press.
- Abbs, P. (2003). *Against the flow: Education, the arts, and postmodern culture*. London: Routledge Falmer.
- Steiner, R. (1947). *The spiritual ground of education: The teacher as an artist in education*. Lecture 6. London: The Anthroposophical Publishing Company.
- Ullrich, H. (2010). *Rudolf Steiner: Leben und Lehre*. Munich: C. H. Beck. p. 9.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Steiner, R. (1979). *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik (GA 304a)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Barz, H. (Ed.). (2013). *Unterrichten an Waldorfschulen: Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung*. Part C. Wiesbaden: Springer
- Rawson, M. (2019a). A complementary theory of learning in Waldorf pedagogical practice. *Research on Steiner education*, 9(2), 1-23.
- Rawson, M. (2020). *PREPRINT. Waldorf education and postmodern spirituality*, See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/340101439>.
- Loebell, P. (2012). *Identität, Individualität und Selbstgestaltung*. In M. Basfeld & W. Hutter (Eds.), *Identitätsbildung im pädagogischen Prozess* (pp. 21-40). Baltmannsweiler: Schneider, Hohengehren.
- Ashley, M. (2009). *Education for Freedom: The Goal of Steiner/Waldorf Schools*. In P. A. Woods, & G. J. Woods (Eds.), *Alternative Education for the 21st Century* (pp. 209-225). New York: Palgrave Macmillan.
- McDermott, R. (2021). *The Essential Steiner*, ISBN 0-06-065345-0, pp. 3–11, 392–5.
- Giuseppe, B. (2020). *Steiner Education: freedom, spirituality and creativity*. PhD thesis. University of Glasgow.

- Steiner, R. (2002). *An outline of esoteric science* (C. E. Creeger, Trans.). Hudson, NY: Anthropomorphic Press.
- Stein, W. J. (1921). *Die moderne naturwissenschaftliche Vorstellungsart und die Weltanschauung Goethes*, wie sie Rudolf Steiner vertritt, reprinted in Meyer, Thomas, W.J. Stein / Rudolf Steiner, pp. 267–75; 256–7.
- Giesenberg, A. (2007). *The phenomenon of preschool childrens spirituality*. A doctoral thesis, Queensland University of Technology.
- Oberski, I., and McNally, J. (2007). Holism in teacher development: A Goethean perspective. *Teacher and teacher education*, 23: 935–943.
- Paull, J. (2012). Walter burley griffin and Marion Mahony Griffin, Architects of Anthroposophy archived 2021-03-07 at the Wayback Machine, *Journal of bio-dynamics Tasmania*, 106: 20-3.
- Rawson, M. (2020). *PREPRINT. Waldorf education and postmodern spirituality*, See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/340101439>
- Steiner. R. (1970). Education and practical life from the perspective of spiritual science. A public lecture presented by Rudolf Steiner, Hague, Holland, February 27, 1921, In: *Waldorf education and anthroposophy 1: nine public lectures*, February 23, 1921-september 16, 1922/ Rudolf Steiner. Anthropomorphic press. P. 32-67.
- Steiner, R. (1965). *Philosophie und anthroposophy: Gesammelte Aufsätze, 1904-1918* (in German). Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.
- David, H. (2013). *"Arts Ablaze, Kandinsky: The Path to Abstraction 1908-1922"*. Gbh-Chs: Artsablaze.co.uk. Archived from the original on 2013-10-14. Retrieved 2013-12-31.
- Steiner, R. (2011). *Theosophy: An introduction to the supersensible knowledge of the world and the destination of man* (M. Cotterell & A. P. Shepherd Trans. revised 150th anniversary edition ed.). Forest Row: Rudolf Steiner Press.
- Cruse, D., & Zimmer, R. (2002). *Evolution and the new gnosis; Anti-establishment on essays on knowledge, science, religion, and causal logic*. San Jose New York: Writers Club Press.
- John, W. (1961). Evolution and The Image of Man in A. C. Harwood *The faithful thinker: Centenary essays on the work and thought of Rudolf Steiner* Hodder and Stoughton, p. 45.
- Steiner, R. (1903). *Reincarnation and karma; from the point of view of modern scientific thought*. A lecture presented by Rudolf Steiner, Berlin, March 26th.
- Steiner, R. (2010). *True and False Paths in Spiritual Investigation*, (first English edition 1927), 2010 edition Kessinger Publishing Company.
- Nordlund, C. (2004). *Biographical sketches of the Shimmering Lakes School founders*. Unpublished manuscript, University of Missouri at Columbia.
- Steiner, R. (1965). *The education of the child in light of anthroposophy*. London: Rudolf Steiner press.
- Steiner, R. (1911). *From Jesus to Christ*. A lecture presented by Rudolf Steiner, Karlsruhe, 14th October.
- Steiner, R. (1911). *From Jesus to Christ*. A lecture presented by Rudolf Steiner, Karlsruhe, 7th October.
- Steiner, R. (1923). Science, art, religion and morality. In: *A modern art of education* (pp. 1-17). A lecture presented by Rudolf Steiner, Ilkley, Yorkshire, 5th-17th August 1923. Anthropomorphic Press, 2004. P. 1-17.