

به نام خدا

دوفصلنامه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تربیت

سال اول، شماره اول، پائیز و زمستان ۱۳۹۵



دوفصلنامه فلسفه تربیت

سال اول، شماره اول، پائیز و زمستان ۱۳۹۵

نشریه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

شماره مجوز وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی: ۲۳۲۷۴ مورخه ۱۳۹۵/۶/۸

شماره مجوز وزارت علوم، تحقیقات و فناوری: نامه شماره ۳/۳/۱۰۲۹۸۴ مورخه ۱۳۹۵/۰۳/۱۷

شاپا: ۲۵۳۸-۲۸۰۲

صاحب امتیاز: انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

مدیر مسئول: دکتر محسن ایمانی (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)

سردبیر: دکتر خسرو باقری نوع پرست (استاد دانشگاه تهران)

مدیر داخلی: دکتر طیبه توسلی (استادیار دانشگاه قم)

ویراستار: دکتر رضا محمدی چابکی (استادیار دانشگاه شهید بهشتی)

مدیر اجرایی: فهیمه نظام اسلامی

زبان مجله: فارسی - انگلیسی

اعضای هیات تحریریه (به ترتیب الفبا):

دکتر خسرو باقری نوع پرست (استاد دانشگاه تهران)	دکتر طیبه توسلی (استادیار دانشگاه قم)
دکتر مهین چناری (استادیار دانشگاه قم)	دکتر سید مهدی سجادی (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)
دکتر محمدرضا شرفی (دانشیار دانشگاه تهران)	دکتر بختیار شعبانی ورکی (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر علیرضا صادقی زاده قمصری (استادیار دانشگاه تربیت مدرس)	دکتر مسعود صفایی مقدم (استاد دانشگاه شهید چمران اهواز)
دکتر سعید ضرغامی (دانشیار دانشگاه خوارزمی)	دکتر یحیی قانلی (دانشیار دانشگاه خوارزمی)
دکتر سید منصور مرعشی (دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز)	دکتر محمدحسن میرزامحمدی (دانشیار دانشگاه شاهد)

نشانی: تهران، خیابان استاد نجات‌الهی (ویلا)، نبش خیابان ورشو، خانه اندیشمندان علوم انسانی، طبقه اول، دفتر

انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، کدپستی: ۱۵۹۸۶۶۶۵۱

نمبر: ۸۸۹۲۸۵۲۱ - ۰۲۱

نشانی پایگاه اینترنتی: <http://pesi.saminattech.ir>

پست الکترونیکی: pesi.anjoman@gmail.com

درباره نشریه

الف) اهداف

- فراهم آوردن روشن‌بینی در باب فلسفه نظری تعلیم و تربیت
- انتشار دیدگاه‌های فلسفی در حوزه نظر و عمل تعلیم و تربیت
- انتشار نتایج پژوهش‌های فلسفی - تاریخی درباره تعلیم و تربیت ایران و جهان

ب) محورهای تخصصی

پژوهش‌های فلسفی در:

- ۱- تاریخ و ماهیت رشته فلسفه تعلیم و تربیت
- ۲- مکاتب و رویکردهای فلسفه تعلیم و تربیت قدیم و جدید
- ۳- تاریخ اندیشه و عمل تربیتی (سیاست‌ها، برنامه‌ها، اقدامات و...)
- ۴- مفاهیم، گزاره‌ها و نظریه‌های تربیتی
- ۵- آراء مریبان و فیلسوفان تربیتی
- ۶- روش‌شناسی پژوهش‌های تربیتی
- ۷- انواع تربیت
- ۸- مسائل تعلیم و تربیت ایران و جهان
- ۹- برنامه درسی و آموزش در رشته‌های گوناگون^۱

ج) انواع مقالات:

- ۱- مقالات برآمده از پژوهش‌های اصیل در موضوعات فلسفه تعلیم و تربیت
- ۲- مقالات مروری شامل مرور و تنظیم مطالعات انجام شده در مباحث فلسفه تعلیم و تربیت

۱. محورهای جزئی‌تر در پایگاه اطلاع‌رسانی نشریه قابل دسترسی است.

راهنمای نویسندگان و پذیرش مقاله

از نویسندگان محترم تقاضا می‌شود در تدوین و ارسال مقاله نکات زیر را به دقت در نظر داشته باشند، تنها مقاله‌ای که از این ویژگی‌ها برخوردار باشد قابل بررسی خواهد بود:

- دارای «عنوان، چکیده فارسی، کلیدواژه‌ها، مقدمه، ساختار اصلی، نتیجه، فهرست منابع و چکیده انگلیسی» باشد.
- حاصل پژوهشی بدیع بوده، قبلاً منتشر نشده و نویسنده متعهد به نشر آن در جای دیگر نباشد، همچنین هم‌زمان به مجلات دیگر ارسال نشده باشد.
- حجم مقاله از ۲۰ صفحه (۷۰۰۰ کلمه) بیشتر نباشد.
- چکیده فارسی و انگلیسی ۳۰۰ - ۲۵۰ کلمه باشد.
- طبق الگوی موجود در سایت انجمن بارگذاری شود. در محیط Word، با تعداد ۷۰۰۰ کلمه با اندازه فونت ۱۴ و رسم‌الخط BNazanin تایپ شود. چکیده، پانویس و منابع با همان قلم و اندازه ۱۱ باشد. رسم‌الخط انگلیسی Times New Roman و اندازه فونت ۱۱ باشد.
- ارجاعات درون متن، ارجاعات توضیحی و فهرست منابع مطابق با فرمت APA نسخه ۶ تنظیم شود. راهنمای استناددهی مربوطه در تارنمای نشریه در دسترس نویسندگان محترم قرار گرفته است.
- مقاله بدون نام نویسنده/گان به دبیرخانه مجله ارسال شود.
- نویسنده/گان لازم است در فایل جداگانه عنوان مقاله، ذکر کامل نام و نام خانوادگی، رتبه علمی، آدرس، شماره تلفن و نشانی الکترونیکی خود را به دبیرخانه مجله ارسال کنند.
- قبل از ارسال مقاله لازم است نویسنده/گان تعهدنامه رعایت موازین اخلاقی پژوهش را به صورت الکترونیکی امضا نمایند.
- چنانچه مقاله‌ای چند نویسنده داشته باشد، ارائه مقاله و تمام مکاتبات و مسئولیت مقاله با نویسنده مسئول است. درج نشانی الکترونیک در پایین صفحه اصلی مقاله فقط به

نویسنده مسئول اختصاص دارد. در مقالات مستخرج از پایان نامه‌ها کارشناسی ارشد و دکتری، استاد راهنما نویسنده مسئول مقاله خواهد بود.

- ترتیب درج مقالات در مجله با تشخیص سردبیر و با نظر به محتوای مقاله انجام می‌شود.

- مسئولیت صحت یا سقم مطالب مقاله از جهت علمی و حقوقی به عهده نویسنده است.

- حق ردّ یا قبول و نیز ویراستاری مقاله برای مجله محفوظ است و مقاله‌های دریافتی بازگردانده نخواهند شد.

- تأیید نهایی مقاله برای چاپ در مجله با هیئت تحریریه مجله است.

- نقل و اقتباس از مقاله‌های مجله با ذکر مأخذ آزاد است.

سخن سردیبر

مایه خرسندی است که نخستین شماره مجله انجمن فلسفه تعلیم و تربیت منتشر می‌شود. انتشار این مجله البته دیر هنگام است و شایسته بود که بسی زودتر از این زمان به انجام برسد، اما به هر روی، ورود آن به فضای فکری و فلسفی جامعه مبارک است و امید که مقدمه‌ای بر بالیدن و بال گستردن بر افق‌های بین‌المللی باشد. اگر در قامت این نهال، نضج و نشاطی دیده شود، بی‌تردید برآیند همه تلاش‌هایی است که از زمان نخستین اندیشمندان کشور در این حوزه ایفا شده است.

اکنون که باب این مجله گشوده شده، وظیفه‌ای را بر عهده اصحاب فلسفه تعلیم و تربیت کشور می‌نهد. این وظیفه در جهت همان رسالتی است که آنان خود را بر آن متعهد کرده‌اند؛ یعنی کاوش در ژرفای پدیده‌های تربیتی برای آشکار نمودن زیرساخت‌های فکری و فلسفی آن‌ها و سپس نهادن آن‌ها در ترازوی نقد و ارزیابی و از این طریق، گشودن افق‌های فکری نو که خود سرآغازی برای تحول در فعالیت‌های عملی تعلیم و تربیت خواهد بود. تعلیم و تربیت پدیده‌ای چند پهلو و چند لایه است؛ همچنان که وجه اقتصادی دارد، در منظر جامعه‌شناسان جایگاهی دارد و سیاستمداران نیز همواره در آن طمع می‌ورزند. در این میان، فیلسوفان در ژرفا می‌کاوند و بُن‌مایه‌های فعالیت‌های دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت را می‌جویند و فراتر از آن، نه تنها خود نیز پهلویی از این منشورند، بلکه بر چگونگی هم‌کناری پهلوهای مختلف نظر دارند و مناسبات آن‌ها را وامی‌کاوند. نگاه فلسفی به تعلیم و تربیت بیش از همه با این دو خصیصه ژرفانگری و کل‌نگری شناخته می‌شود.

ایفای رسالت مذکور در جهت غنی کردن این مجله، نخست، در نگاه سلبی در گرو آن است که پژوهشگران فلسفه تعلیم و تربیت، جان قلم را از عفونت بیمارهای شایع امروز مصون دارند؛ بیماری صورت‌گرایی که به «تولید» مقالاتی با صورت آراسته، اما پیراسته از ماده و محتوا منجر می‌شود؛ بیماری نام‌گرایی که در سطح فردی، تنها در پی تکثیر نام مؤلف در پای عناوین مقالات و در سطح نهادی، تنها در پی فتح رتبه‌های بین‌المللی است؛ بیماری کمیت‌گرایی که ارزش پژوهشگر را تنها با شمار مقالات رقم می‌زند و از زمانی که دارویی چون میزان استنادها برای آن کشف شد، با ترفندهایی چون استناد به خود و استنادهای سفارشی آن را خنثی می‌سازد.

در نگاه ایجابی، می‌سزد که اصحاب فلسفه تعلیم و تربیت همت بگمارند و با دو پای ژرفانگری و کل‌نگری در پهنه پدیده‌های ملی و بین‌المللی تعلیم و تربیت گام زنند و حاصل این سیاحت عالمانه را در کسوت مقاله به این مجله عرضه کنند. مقالات اصیلی که به این طریق پرورده شوند، با باریک‌بینی به کشف عرصه‌های مغفول در تعلیم و تربیت می‌پردازند؛ با نقادی، از سطح می‌گذرند و رخسار پنهان پدیده‌های تعلیم و تربیت را در عمق آشکار می‌سازند؛ و با جامع‌نگری، رابطه‌های میان تعلیم و تربیت و سایر عرصه‌های اجتماعی را نشان می‌دهند.

در این نخستین شماره مجله، کوشش بر آن بوده که تا جای ممکن چنین خصیصه‌های مطلوبی در مقالات یافت شوند. مقاله نخست که ابعاد زیباشناختی تربیت دینی را می‌کاود، معطوف به کشف نقطه‌های مغفول در تعلیم و تربیت است چنان که زمختی اغلب در تربیت دینی ما نمایان است؛ مقاله دوم که فضای عمومی را در دیدگاه ماکسین گرین مورد توجه قرار داده، گونه‌ای از کل‌نگری و جستجوی رابطه‌های میان تعلیم و تربیت با سایر عرصه‌های اجتماعی را به نمایش می‌گذارد؛ مقاله سوم که استقلال اخلاقی را تحلیل می‌کند، نمونه‌ای از ژرفانگری مفهومی را عیان می‌سازد؛ مقاله چهارم که رابطه ایمان و شک را در تربیت دینی می‌کاود، بار دیگر بر نقطه‌ای مغفول انگشت می‌گذارد و نشان می‌دهد که شک می‌تواند در ایمان لانه کند، بی آن که سرطان آن محسوب شود؛ مقاله پنجم که ماهیت پنهان کودکی را در ادوار مختلف تاریخی آشکار می‌سازد، کاوشی ژرفانگر است که تلقی ثابت از دوران کودکی را به چالش می‌گیرد و سرانجام، مقاله ششم که گفتمان‌های دینی را در تعلیم و تربیت این مرز و بوم آسیب‌شناسی می‌کند، تلاشی انتقادی است در جهت نشان دادن این که آنچه تحت عنوان اسلامی سازی در تعلیم و تربیت خود می‌جوئیم، آن چیزی نیست که آن را در عمل می‌یابیم.

امید است با همت اندیشه‌ورزان و پژوهشگران، شاهد مقالاتی با غنای هر چه بیشتر در ویژگی‌های مذکور باشیم و به یاری این مجله بتوانیم ذائقه فلسفه‌ورزی در پدیده‌های تعلیم و تربیت را در دست‌اندرکاران آن فراهم آوریم.

دکتر خسرو باقری

استاد دانشگاه تهران

فهرست مطالب

- سخن سردبیر ۱
- جایگاه زیبایی‌شناسی در تعالی تربیت دینی ۵
دکتر حکیمه السادات شریف‌زاده؛ ناصر تسلیمیان؛ دکتر محمدعلی جوادی بورا
- فضای عمومی ماکسین گرین فراتر از حصارهای آموزش و پرورش استاندارد ۳۱
افسانه عبدلی؛ دکتر بختیار شعبانی ورکی؛ دکتر طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی؛ دکتر محمدرضا آهنچیان
- تبیین «استقلال اخلاقی» به‌عنوان یک هدف تربیتی (با تأکید بر آرای کانت و پیترز) ۶۹
طاهره بهمنی؛ دکتر مسعود صفایی مقدم؛ دکتر محمد جعفر پاک‌سرشت؛ دکتر سید منصور مرعشی
- ایمان، شک و تربیت دینی ۹۱
محمدرضا مدنی فر
- زیرساخت‌های مفهومی دوران کودکی در تطور تاریخ: به‌سوی مفهوم‌پردازی اسلامی از کودکی ۱۱۵
دکتر نرگس سجادیه؛ سعید آزادمنش
- آسیب‌شناسی گفتمان تربیت دینی در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران ۱۴۱
دکتر شقایق نیک‌نشان؛ دکتر محمدجعفر پاک‌سرشت؛ دکتر محمدجواد لیاقت‌دار
- چکیده‌های انگلیسی ۱۶۵

جایگاه زیبایی‌شناسی در تعالی تربیت دینی^۱

دکتر حکیمه السادات شریف‌زاده^۲؛ ناصر تسلیمیان^۳؛ دکتر محمدعلی جوادی بورا^۴

چکیده

با توجه به این که رویکردهای موجود در تعیین اهداف غایی نظام تعلیم و تربیت ایران بر اساس آموزه‌های اسلامی است، بحث درباره تربیت اسلامی و واقعیت‌های تعالی‌بخش آن در پژوهش‌های علوم تربیتی اهمیت بسزایی دارد. هدف این پژوهش تبیین جایگاه زیبایی‌شناسی و ادراک زیباشناسانه در تعالی و تحقق تربیت دینی است. روش پژوهش توصیفی - تحلیلی است. منظور از تحلیل، جستجوی ارتباط میان مفاهیم مختلف و بازشناسی روابط و شبکه‌های مفهومی است. برای این منظور ابتدا مفهوم تدین و تربیت دینی و رویکردهای آن و در گام بعدی، مفهوم زیبایی‌شناسی و ماهیت ادراک زیباشناسانه و نظریه‌های مرتبط با ادراک زیباشناسانه و تربیت زیباشناسی مطرح شده و در پایان، روابط مفهومی که نشانگر جایگاه زیبایی‌شناسی در تعالی تربیت دینی می‌باشند، مورد بحث قرار گرفته است. نتایج تحقیق حاکی از آن است که بر اساس شبکه‌های مفهومی آشکار شده میان مؤلفه‌های تربیت دینی و مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی، به کارآوری مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی به عنوان بخش مهم ارزش‌شناسی در فرآیند تربیت، می‌تواند زمینه‌ی تقویت مؤلفه‌های تحرک درونی، تجربه درونی و التزام درونی را فراهم سازد. لذا برای انجام موفقیت‌آمیز فرآیند تربیت دینی علاوه بر علم معلمی، توجه به فرایندهای زیبایی‌شناسی نیز شرطی لازم است.

واژگان کلیدی: تربیت دینی، زیبایی‌شناسی، ادراک زیباشناسانه.

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۲/۲۷ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۰/۲۰

۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه مازندران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛

hakimehsharifzadeh@gmail.com

۳. سرگروه آموزشی آموزش و پرورش ساری و دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت

۴. مدیر گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان قائم شهر، دکترای برنامه ریزی آموزش از راه دور

مقدمه

به نظر می‌رسد حاصل و پیامد بعضی نظام‌های تعلیم و تربیت چیزی جز تقویت نوع ابزارگونه‌ی تفکر نیست. در طول تاریخ ثابت شده است که این ابزارها می‌توانند در خلاف جهت آرمان‌ها و ارزش‌های بشری حرکت کنند. ارزش‌ها زمانی در بستر وجود افراد جاری خواهد شد که فهمی عمیق نسبت به آن‌ها به وجود آمده و از درون فرد جوشش کند، نه این که بنا بر عادت، تحمیل یا تلقین وارد شده بر خویش، آن پدیده‌ها را ارزشمند بدانند. ادراک زیباشناسانه قابلیت‌ی در انسان است که توفیق تجلی ارزش‌ها در وجود آدمی را حاصل می‌کند و تجلی ارزش‌ها از درون، خود به‌مثابه‌ی هدف غایی تربیت دینی است، زیرا افراد را به اندیشیدن و رفتار کردن فراتر از تحمیل، تلقین و عادت سوق می‌دهد؛ این خود مثمر ثمرترین طریق تربیت است.

نظام‌های آموزشی بر مبنای نوع نگاه و نگرش خود نسبت به انسان، توانایی‌های وی و میزان انعطاف‌پذیری و پاسخ‌گویی به نیازهای جدید و تحولات پیرامونی، تأکیدات و توجهات متفاوتی را نسبت به حوزه‌های مختلف آموزشی دارند. در واقع، آن دسته از نظام‌های آموزشی که نگرش محدودی نسبت به دانش‌آموزان و استعدادهاى متکثر آن‌ها داشته و درعین حال به دلیل سنت‌های ریشه دوانیده آموزشی از انعطاف لازم در برنامه‌های درسی برخوردار نبوده و قادر به پاسخگویی به نیازهای نوپدید نیستند، عمدتاً تلاش و وجهه‌ی همت خود را محدود به حوزه‌های شناختی و ذهنی دانش‌آموزان می‌نمایند و از توجه و پرورش سایر ابعاد وجودی آنان که در تکوین شخصیت متوازن تأثیر فراوانی دارند، عملاً باز می‌مانند. در این راستا، تربیت زیبایی‌شناسی می‌تواند بستری مناسب برای رشد، تعالی، درک و تجربه‌ی ارزش‌های والا باشد، زیرا اساساً یکی از نیازهای فطری انسان، میل به زیبایی است.

آنچه توجه محققان را به خود جلب نموده، این واقعیت است که پژوهشگران حوزه‌ی تربیت دینی، جایگاه زیبایی‌شناسی به‌مثابه‌ی تجربه‌ای تعالی‌بخش برای تربیت دینی را کمتر واکاوی کرده‌اند. از این رو، دغدغه‌ی اصلی این پژوهش تبیین تعامل میان ادراک زیبایی‌شناسانه با مؤلفه‌های تدبیر و تربیت دینی و شاخص‌های آن‌ها است، تا از این طریق چشم‌اندازی نو در باب تربیت دینی گشوده شود. در این پژوهش، با برشمردن مؤلفه‌های تربیت

و تدین روشن می‌گردد که مبنای تربیت دینی، یعنی اساس تغییرات مطلوب، بر جذب و تحرک درونی متربی بنا شده است. بر این اساس، هدف اصلی پژوهش بررسی تأثیر زیبایی‌شناسی بر بعضی از مؤلفه‌های تربیت (همچون تحرک درونی، تجربه‌ی درونی و التزام درونی) است. برای دستیابی به این هدف، تحلیل مفاهیم تربیت دینی و زیبایی‌شناسی و رویکردهای آن‌ها به‌عنوان مقدمه مدنظر قرار گرفته‌اند.

روش پژوهش

روش پژوهش در این تحقیق، توصیفی-تحلیلی است. منظور از تحلیل، جستجوی ارتباط میان مفاهیم مختلف و بازشناسی روابط و شبکه‌های مفهومی است (باقری، سجادیه، و توسلی، ۱۳۸۹). ماهیت پرسش‌های اساسی این پژوهش به‌گونه‌ای است که نزدیک‌تر شدن به پاسخ مستلزم مراجعه به تجارب درونی نوع بشر است. از آنجا که بخش بیشتر این تجارب تنها با اسناد مکتوب در اختیار ماست، روش اسنادی برای جمع‌آوری اطلاعات برگزیده شد. مراحل پژوهش چنین بود: ۱- تلخیص داده‌ها؛ در این مرحله داده‌ها انتخاب، متمرکز و به‌صورت خلاصه‌تر تنظیم و تبدیل می‌گردد. در این پژوهش، فیش‌برداری و جمع‌آوری اطلاعات در مورد موضوع تربیت دینی و زیبایی‌شناسی صورت گرفت؛ ۲- تحلیل و بررسی؛ در این مرحله اطلاعات به‌دست‌آمده طبقه‌بندی می‌شود، یعنی جزئیات برای دستیابی به حالت کلی برشمرده شده و سپس روابط میان موضوعات بررسی می‌گردد. در این پژوهش، مفاهیم مرتبط با تربیت دینی و زیبایی‌شناسی و رویکردهای آن‌ها دسته‌بندی و طبقه‌بندی شدند؛ ۳- نتیجه‌گیری؛ در این مرحله بر اساس زنجیره‌ای از شواهد و ایجاد روابط منطقی میان مطالب، نتیجه‌گیری قابل پذیرش ارائه می‌گردد. در این پژوهش، بر اساس رابطه‌ی زیبایی‌شناسی و تربیت دینی نتایج مرتبط با سؤالات و اهداف پژوهش استخراج شدند.

-
1. Data reduction
 2. Analysis
 3. Conclusion

مفهوم تربیت دینی

از آنجا که هدف تربیت دینی پرورش فرد دین‌دار است، ابتدا باید به معنای دین‌داری و تدین اشاره شود. تدین به معنای دینی شدن یا دین‌داری انسان، مؤلفه‌هایی چهارگانه دارد که هرگاه این چهار مؤلفه به‌طور هم‌زمان در فرد متجلی شود، وی را دین‌دار می‌نامیم: مؤلفه‌ی اعتقادی-فکری؛ مؤلفه‌ی تجربه‌ی درونی؛ مؤلفه‌ی التزام درونی و مؤلفه‌ی عمل (باقری، ۱۳۸۴، ص. ۶۸).

فرد دین‌دار در مورد جهان، خدا، نبوت، روز حشر و نظیر این‌ها از طریق روشن‌بینی و تفکر و از سر فهم به اعتقاد خاصی رسیده است. این اعتقادات در اندیشه‌ی وی خلق می‌شود، نه اینکه به او تلقین گردد. این‌گونه اعتقادات که منشأ آن درون فرد است، می‌تواند زمینه‌ساز بروز و ظهور عواطفی باشد که در ارتباط با خداوند است. این عواطف حکایت از التهاب‌ها و هیجان‌هایی می‌کند که مصادیق آن عبارت‌اند از رجاء، خوف، سُکر، صحو و مانند این‌ها. این عواطف تجاربی بدیهی و ادراکی حضوری هستند که فرد دین‌دار آن را درمی‌یابد. همچنین، اعتقاد به خالق هستی، هیجان‌آدمی را به سمت خدا سوق داده و موجب ظهور تجارب دینی می‌گردد. «تجربه‌ی دینی نوعی از ادراک است که علاوه برداشتن ساختار مشترک با تجربه‌ی حسی، نقش مؤثری در موجه ساختن باورها و اعتقادات دینی ایفا می‌نماید. لزوم برخورداری از گوهر آگاهی (درونی) به‌واسطه‌ی خداوند در این تجربه، واقعه‌ای متمایز می‌باشد. لذا از این نظر برقراری ارتباط و تعامل با خداوند، به‌عنوان هدف آفرینش انسان تلقی شده است. به نظر می‌رسد که این تلقی از تجربه‌ی دینی می‌تواند در حوزه‌ی اهداف و اصول آموزشی قابل کاربرد باشد» (شریف‌زاده، باقری، و امیری، ۱۳۹۲).

تجارب دینی حاصل از اندیشه و اعتقادی عمیق می‌تواند معیاری متقن برای ارزش‌گذاری و انتخاب و التزام در فرد گردد. این‌گونه التزام که با معیار تجربه‌ی درونی حاصل شده است، التزام درونی نام دارد و به‌عنوان یک مؤلفه‌ی اساسی دین‌داری محسوب می‌گردد. التزام درونی متضمن انتخاب روشن و پایبندی معقول، نسبت به آن انتخاب است. به نظر می‌رسد مصداق التزام درونی در دین «خشیت» باشد. از سیاق آیات شریفه‌ی قرآن کریم به دست می‌آید که هر جا خشیت به خدا تعلق گرفته و در سیاق مدح آمده، در معنای آن، تعظیم و بزرگداشت خدای

تعالی نهفته است، اما هر جا خشیت به غیر خدا تعلق گرفته از یکی از این دو حالت خالی نیست: یا آن که از آن خشیت نهی و مذمت شده است و یا اگر از آن نهی نشده، تعظیم موجود در معنای خشیت به معنای بزرگداشت کسی یا چیزی نیست که از آن ترسیده می شود، بلکه صرفاً دلالت بر اهمیت آن چیز دارد و ناظر به امری از امور دینی مردم است. لذا «خشیت» آن ترس ارادی است که از روی علم و معرفت همراه با تعظیم، در نفس آدمی ایجاد می شود و او را به فروتنی وامی دارد (طیب حسینی، ۱۳۹۲). بر این اساس، خشیت حالتی است که انتخاب و پای بندی بر اساس تلقین و تحمیل و عادت نیست، بر اساس ترس از عقوبت و جزا هم نیست، بلکه از سر معرفت و حاصل اندیشه ورزی حق جویانه است.

میان چهار مؤلفه‌ی دین داری نسبتی واقعی وجود دارد، به نحوی که اندیشه‌ی فرد دین دار موجب خلق عقاید وی شده و عقاید او موجب بروز و ظهور تجارب دینی گشته و تجارب دینی، معیار ارزش گذاری و انتخاب الزام آور وی شده و این التزام درونی پایه‌ی عمل فرد دین دار می گردد.

یکی از محورهای اساسی تربیت دینی، فطرت مداری است؛ یعنی توجه به داشته‌ها و محتویاتی که در فطرت انسان است. بر اساس آیه‌ی کریمه‌ی ۳۰ از سوره‌ی روم^۱ که بر اصل فطرت انسان تأکید می‌ورزد، فطرت مداری به عنوان یکی از شاخص‌های اصلی مبحث انسان شناسی، به مبحث تربیت دینی ورود پیدا می‌کند. بر این اساس، تربیت دینی از صنف جامعه پذیری یا اجتماع پذیری نیست؛ بلکه عبارت است از شکوفاسازی داشته‌های فطری. لذا در تربیت دینی چنان تصور می‌رود که پیش از هر نوع آموزش یا پرورشی، نوعی کشش و گرایش به سمت خداوند و توحید در انسان وجود دارد. لذا شناخت حقیقت فطرت و محتوای آن (که شناخت یا گرایشی از سنخ توانش هاست)، شناخت دامنه‌ی فطرت، جهت فطرت و از همه مهم تر، راه‌های شکوفایی فطرت، نکاتی هستند که یک مربی تربیت دینی باید به خوبی به آن‌ها توجه داشته باشد (شاملی، ۱۳۸۱).

۱. فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا

بر این اساس، به نظر می‌رسد شاخص اصلی تربیت دینی آن است که نیروی انگیزاننده و تعالی‌بخش حرکت از درون مربی به غلیان درآید و لگام پویش اندیشه‌ی فرد به دست کسی غیر از خویشان فرد نباشد و «فرد انگیزه‌های عمل خود را در خود و به نحو روشن و بارز ملاحظه کند. او با انگیزه‌ای روشن، بفهمد که چگونه رفتار کند، چگونه فکر کند و چه ویژگی‌هایی داشته باشد» (باقری، ۱۳۸۴، ص. ۶۶). لذا می‌توان گفت که شاخص اصلی تربیت دینی تحریک درونی است، زیرا «آن‌گونه زندگی که در تبعیت بگذرد به راستی انسانی نیست و از سوی دیگر آزادی که برای انسان، تنها یک امکان است و نه یک واقعیت طبیعی، مستلزم آگاهی است و آگاهی نیز نتیجه‌ی اندیشیدن و سنجیدن و رو کردن به حقیقت چیزها و کارها. اگر پرتویی از آگاهی بر اندیشه‌ی آدمی نتابد، او ناگزیر است که یا همواره پیرو دیگران باشد، یا به‌حسب عادت‌هایی که چه‌بسا از راه تلقین و تکرار در او پدیدآورنده‌اند، رفتار کند. حتی پیش گرفتن راهی که ممکن است درست باشد [مانند طریق ادیان ابراهیمی] ولی آدمی نادانسته و تنها بنا به عادت در آن گام نهاده است نیز درخور انسان نیست، زیرا تبعیت از عادت در زندگانی انسان درست همانند تبعیت از سرشت در زندگی جانوران است و این هر دو با آزادی ناسازگار» (نقیب زاده، ۱۳۹۱). در نتیجه، تربیت دینی را می‌توان چنین تعریف کرد: «فراهم کردن زمینه‌ها تا عناصر اصلی تدبیر در بستر ارتباط مربی و مربی با تأمین مؤلفه‌های تربیت شکل بگیرد. به صورتی که این فرایند از مؤلفه‌های اساسی عقلانیت در اعتقادات، اخلاق و عبادات و احکام دینی، تقوای حضور، ارزیابی همراه با گزینش و طرد، برخوردار شود» (باقری، ۱۳۸۴، ص. ۸۱).

حال که مفهوم تدبیر و تربیت دینی و مؤلفه‌های آن روشن شد، لازم است اشاراتی به رویکردهای تربیت دینی داشته باشیم.

رویکردهای تربیت دینی

به‌طور کلی در طول تاریخ، تربیت دینی با توجه به سه منبع شناخت استوار گشته است. این سه منبع عبارت بوده‌اند از: عادت، عقلانیت و شهود. در هر دوره از تاریخ نظام‌های تعلیم و

تربیت به اقتضای اهداف خاصی که پی‌جویی می‌کردند، یکی از منابع را برای تربیت دینی در نظر گرفته و فقط آن را روا می‌دانستند. در ادامه به تبیین این رویکردها پرداخته می‌شود:

الف- رویکرد مبتنی بر عادت: در این رویکرد، عادت‌آموزی نقش بسزایی در شکل‌گیری رفتار دینی دارد. انجام دادن کارها به شکل مکانیکی به شیوه‌ای که اندیشه در آن‌ها چندان دخیل نباشد، عادت نام دارد. مسیحیت در قرون میانه نمونه‌ای از تربیت دینی مبتنی بر عادت است که نقش عقل در آن بسیار ناچیز است، به طوری که ایمان را به صلیب آویختگی عقل معرفی می‌کردند. تلقین و تحمیل از ارکان آموزش و تربیت دینی بود. ایمان‌گرایان این دوره عقیده داشتند که مسیحیت برای ارضای عقول آدمیان نیامده است و نمی‌توان آن را در پرتو عقل و منطق فهمید، زیرا مهم‌ترین آموزه‌های آن خردستیزند. با علوم تجربی نیز به شدت مخالفت می‌شد و آن را دخالت در مشیت خداوند می‌دانستند. هدف تعلیم و تربیت بهبود جامعه از نظر اخلاقی و دینی بود و به تربیت بدنی، فکری و هنری توجهی نمی‌شد. در این شکل از تربیت دینی، نقادی و آزاداندیشی در پایین‌ترین حد ممکن قرار گرفته بود. در زمینه بهره‌گیری از روش عادت در تعلیم و تربیت آراء متفاوتی وجود دارد. برخی همچون کانت، روسو و افلاطون عادت را ضد تربیت می‌دانند و برخی همچون ارسطو و موریس دوبس آن را به‌ویژه در سنین پایین لازم و ضروری می‌دانند. به‌طور مثال، کانت آگاهی و آزادی و احساس تکلیف را شرط اساسی عمل اخلاقی می‌داند. او حتی اجتماعی شدن و اخلاقی عمل کردن را به سبب وجود بعضی ساختارهایی که فرد را وادار به عمل اخلاقی می‌کنند، تربیت نمی‌نامد. از نظر کانت، انگیزه‌ی اخلاقی عمل کردن فقط باید به سبب احترام به اخلاق باشد. او درباره‌ی تربیت دینی نیز اعتقاد دارد که دینی عمل کردن نباید به سبب کسب پاداش یا فرار از تنبیه باشد. حتی انجام دادن اعمال دینی بدون فهم اخلاقی را فاقد ارزش می‌داند. او دین را مبتنی بر اخلاق می‌داند و در این باره می‌گوید: اگر دین با دانستگی اخلاقی همراه نگردد، در خدمت خرافه خواهد بود (سجادی، ۱۳۸۴، ص. ۴۰).

علاوه بر اعتقاد به خردستیزی مفاهیم دینی، خاستگاهی دیگر را می‌توان برای اندیشه‌ی کسانی که بر این رویکرد در تربیت دینی صحنه می‌گذارند، مورد ملاحظه قرار داد؛ احتمالاً ایشان بر این اعتقادند که ایمان مبتنی بر همرنگی عقیدتی توده‌ی مردم، بهتر از تکرار عقیدتی

آن‌ها است و تکثرگرایی را عامل شکاف و تزلزل عقیده‌ی توده‌ی مردم و در پی آن تنزل ایمان و نیز افول اخلاق در جامعه می‌پندارند.

ب- رویکرد مبتنی بر عقلانیت: در این رویکرد، بر عقل و معرفت عقلانی تأکید بسیار می‌شود و دین‌داری با محک عقل سنجیده می‌شود تا جایی که دین باید در ظرف عقل بگنجد و از صافی آن بگذرد. درباره‌ی ارتباط دین و عقلانیت دو دیدگاه متفاوت وجود دارد. افرادی چون روسو و کانت بر این باورند که استقلال فرد در رویارویی با دین مستلزم این است که این فرد تحت تأثیر علم، اجتماع و تجربه قرار نگیرد. عده‌ای همچون ارسطو، هگل، مک‌این‌تایر و چالرز تیلور بر این باورند که رشد عقلانی رشدی سنت‌محور است و فرد تنها در محدوده‌ی سنت‌های پیرامونی مانند دین دست به انتخاب می‌زند (سجادی، ۱۳۸۴، ص. ۴۱).

در دین‌داری معرفت‌اندیش یا تلقی فیلسوفانه از دین، ایمان از جنس شناخت است. عبادت از نظر دین‌دار معرفت‌اندیش، همین پرسیدن‌ها و بازشناخت‌ها و شک کردن‌ها و اندیشه‌ورزی‌هاست. مهارت دین‌ورزی در کمال قوه‌ی عقل نظری اوست. به همین سبب شخصیت‌پرستی که آسیبی جدی در تربیت دینی است و ممکن است منجر به تلقین و وجود رابطه‌ای کورکورانه میان مربی و مرتبی شود، در این دین‌داری جایی ندارد؛ زیرا سخن از سخن‌گوی مشخص است و حقیقت با شخص سنجیده نمی‌شود. بلکه شخص دین‌دار با شناخت حق، اهل حق را می‌شناسد (نهج‌البلاغه، حکمت ۲۶۲). فرد دین‌دار برای انجام دادن مناسک خویش پشتوانه‌ی عقلی و معرفتی دارد و انگیزه‌ی درونی، او را به انجام مناسک سوق می‌دهد. در این رویکرد افراد ضمن آشنایی با دینی خاص، ضمن حفظ استقلال خویش، می‌کوشند به آن التزام یابند، زیرا هر نوع التزام به دین و ثبات آن لزوماً به معنی تلقین یا غیرعقلانی بودن آن نیست (سجادی، ۱۳۸۴، ص. ۴۲). هر چند در این رویکرد، فرد شناسا تا پایان عمر خویش جوینده‌ی معرفت الهی باقی می‌ماند و به میزان تلاشی که می‌کند و با توجه به عمقی از شناخت که می‌شکافد، به میزانی از ایمان می‌رسد، ولی به هیچ روی پویش معنوی او باعث عدم استقلال و آزادی وی نخواهد گردید و مقام انسانی او محفوظ می‌ماند و فرد بی‌آنکه عمری را در تبعیت بدون تعقل بگذراند، با پرسش‌زایی و پرسش‌گری، شناخت خویش را پشتوانه‌ی ارزش‌گذاری، تصمیم و عمل خود می‌کند.

ج- رویکرد شهودی: بعضی جوهره‌ی دین‌داری را تجربه‌ی امر قدسی می‌دانند و این تجربه را فراتر از امری نظری و عقلانی فرض می‌کنند که قابل تبدیل به پاره‌ای تصورات یا گزاره‌های نظری نیست. از جمله این افراد، شیخ محمود شبستری است که می‌گوید: «حقایق هرگز اندر حرف ناید/ که بحر قلزم اندر ظرف ناید» (الهی قمش‌های، ۱۳۷۸). از نظر او، اگر انسان بتواند با یک زندگی شرافتمندانه ضمیر وجود خویش را از آلودگی‌ها پاک نگاه دارد، قلب وی شایستگی آن را می‌یابد که منبع دریافت حقایق گردد. خداوند در برخی از آیات قرآن نیز به این نکته اشاره می‌کند. از جمله در آیه‌ی ۲۹ سوره‌ی انفال که خداوند در خطاب به مؤمنین می‌فرماید: «اگر تقوای الهی پیشه کنید، خداوند به شما فرقان (قابلیت تشخیص حق از غیر حق) می‌دهد»^۱. همچنین، خداوند در آیه‌ی ۷ سوره‌ی آل‌عمران می‌فرماید: «اوست خدایی که کتابی بر تو نازل کرد. بعضی از آیاتش محکمت است و آن‌ها مادر کتاب محسوب شوند و دیگر آیات متشابهات اند و کسانی که در قلبشان تنگی باشد از پی متشابه رفته و به آزمایش افتند و تأویل این آیات را کسی جز راسخون در علم نمی‌داند»^۲. تجلی این آیات در روش و سلوک عارفانه به گونه‌ای که منجر به تحقق شهود گردد، در آثار تمام عارفان از خراسان تا بغداد به روشنی قابل مشاهده است. به‌طور مثال، شیخ محمود شبستری در گلشن راز، راه سالک را در دو گام خلاصه می‌کند که موجب معرفت شهودی حق تعالی و نهایتاً التزام عملی در فرد می‌گردد: «دو خطوه بیش نبود راه سالک اگر چه دارد آن چندین مهالک/ یک از های هویت در گذشتن دوم صحرای هستی در نوشتن» (الهی قمش‌های، ۱۳۷۸، ص. ۵۹). شارح گلشن راز، شمس‌الدین محمد لاهیجی، طریق اتصال نقطه‌ی آخر خلقت به ابتدای آن یا همان راه سالک را چنین شرح می‌دهد: «گرتو بر خیزی ز ما و من دمی هر دو عالم پر ز خود بینی همی/ این تعیین شد حجاب روی دوست چون که بر خیزد تعیین جمله اوست» (لاهیجی، ۱۳۸۱، ص. ۱۹۸۳).

۱. إِنْ تَتَّقُوا اللَّهَ يَجْعَلْ لَكُمْ فُرْقَانًا

۲. هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ

شهاب‌الدین یحیی سهروردی (شیخ اشراق) در کتاب حکمه الاشراق نیز در باب معرفت شهودی چنین بیان داشته است: «هر طالب را حصه‌ای از انوار الهی می‌رسد، هر چند طالب کامل‌تر، ذوق دریافت اسرار الهی او بیشتر و هر چند ناقص‌تر کمتر است و مراد از ذوق حالت ادراک اشیاء است به فکر یا الهام که بدون ترتیب مقدمات ظاهر شود» (احمد بن الهروی، ۱۳۶۳، ص. ۴). از طرفی شیخ اشراق شرط لازم برای ادراک راستین کتاب حکمه الاشراق را پالودن دل از پلیدی‌ها در مدت چهل روز می‌پندارد و این عقیده را به‌صراحت در مقدمه‌ی کتاب خویش تقریر کرده است.

از میان این سه رویکرد مذکور، دو رویکرد مبتنی بر عقلانیت و شهودی، با مفهوم تربیت مناسبت بیشتری دارند و رویکرد مبتنی بر عادت با شبه تربیت نسبت دارد؛ زیرا در رویکردهای عقلانیت و شهودی آن‌گونه آزادی و فهم که شایسته‌ی مقام انسانی است مورد ملاحظه می‌باشد، ولی در رویکرد مبتنی بر عادت متربی محدود در اراده‌ی مربی بوده و فراتر از آنچه او برایش تدبیر کرده، نمی‌رود.

با روشن شدن مفهوم تربیت دینی و رویکردهای آن باید مفهوم زیبایی‌شناسی مشخص شود تا ارتباط این دو موضوع بررسی گردد.

مفهوم زیبایی‌شناسی^۱

«دانستن ریشه‌های واژه‌ی زیبایی‌شناسی روشن خواهد نمود که به‌طور کلی حساسیت زیبایی‌شناسی را چگونه حساسیتی باید تلقی کرد. در زمان ارسطو یونانیان این واژه را به‌صورت «aesthetic» به کار می‌بردند. این واژه هم بر احساس و هم بر ادراک حسی دلالت می‌کرد و به‌طور کلی «ادراک از طریق حواس» معنا می‌داد. در آن دوران این اصطلاح به‌هیچ‌وجه مختص ادراک آثار هنری و زیبایی نبود، بلکه بر هر نوع ادراک مبتنی بر حواس دلالت می‌کرد. از سده‌ی هجدهم به بعد این اصطلاح به نحو اختصاصی در باب هنر و زیبایی به کار گرفته شد.

باومگارتن^۱ از واژه «زیبایی‌شناسی» برای نام‌گذاری آن چیزی بهره جست که خودش آن را «علم ادراک حسی» می‌دانتست» (کالینسن، ۱۳۸۵، ص. ۱۴).

به عبارت دیگر، «زیبایی‌شناسی شاخه‌ای از فلسفه است که از تحلیل مفاهیم و راه‌حل مسائلی بحث می‌کند که از تأمل در خصوص موضوعات ادراک زیبایی‌شناختی برمی‌خیزد. موضوعات ادراک زیبایی‌شناختی نیز شامل تمامی اشیایی است که موضوع تجربه‌ی زیبایی‌شناسانه قرار می‌گیرد. پرسش‌های زیبایی‌شناسی از نوع پرسش‌های فلسفی است، مانند: «مقصودت چیست؟» و «چگونه می‌شناسی؟» و این‌ها مانند پرسش‌هایی است که در فلسفه‌ی علم مطرح می‌شود. پس مفاهیم ارزش زیباشناختی و تجربه‌ی زیباشناختی و نیز تمامی مفاهیمی که به‌ویژه در فلسفه‌ی هنر مطرح می‌شود، در دانش مضبوطی مورد سنجش و بررسی قرار می‌گیرد که به زیبایی‌شناسی مشهور است» (هاپرس و بیزدلی، ۱۳۸۷، ص. ۷۳).

«استتیک» در اندیشه‌ی جدید، بی‌تردید معنای اختصاصی‌تری دارد و فقط به‌طور کلی به ادراک حسی مربوط نمی‌شود. فیلسوفان بریتانیایی قرن هجدهم که درباره‌ی ذوق و سلیقه نظریه‌پردازی کرده‌اند - به‌ویژه شافتسبری^۲، هاجینسون^۳ و برک^۴ - بر وجهی از وجوه ادراک حسی تأکید کرده‌اند که مرکز هدایتش اصولاً در تمایلات و دلبستگی‌های شخصی نیست و ویژگی‌اش همانا جذب شدن در شیء (موضوع شناسایی) برای خاطر خود آن است. این مسیر تفکر به دو نوع استنباط می‌انجامد: یکی استنباط نوع کانتی درباره‌ی ادراک زیبایی‌شناختی به‌منزله‌ی ادراک بی‌طرفانه یا ادراک از چیزی بدون توجه به هستی واقعی آن یا همبستگی با منافع شخصی، بلکه فقط با توجه به نمودهایی که در پی می‌آورد و دیگری نوع شوپنهاوری درباره‌ی ادراک زیباشناختی به‌منزله‌ی ادراک عینی یا ادراک از چیزی در حالتی مجرد از رابطه‌اش با اراده‌ی شخص (لویسون، ۱۳۸۷).

-
1. Baumgarten
 2. Shaftesbury
 3. Huchinson
 4. Burke

تربیت زیبایی‌شناسی

در واقع، احساس زیبایی‌شناسی همان ادراک نظم و کمال طبیعی جهان است که با توجه به مفهوم آن، همراه کمال بوده و انسان تحت تأثیر هماهنگی با طبیعت جهان و انسان کبیر، از آن همه کمال و جمال و تجلیات گوناگون آن در طبیعت احساس خوشی و لذت نموده و به سوی آن جلب و جذب می‌شود و به شناخت درونی دست می‌یابد؛ شناختی که باذوق و بارقه و جرقه‌ی نبوغ همراه است و جایگاهش قلب است. در تربیت زیبایی‌شناسی طراحی روش به صورتی است که از این رویداد و هشیاری درونی، به نحو احسن استفاده می‌گردد. پس تربیت زیبایی‌شناسی عبارت است از به کار بردن روش‌هایی در تعلیم و تربیت به نحوی که عنصر لذت و کمال و هماهنگی در هر تجربه‌ی انسانی در یک عملکرد آگاهانه استفاده گردد و تمامی اشکال تعلیم و تربیت، جنبه‌های گوناگون از این تربیت محسوب شود و این تجربیات تنها با آنچه عموماً آثار هنری تلقی می‌شود ارتباط ندارد، بلکه زیبایی‌شناسی به‌عنوان یک حوزه‌ی مطالعاتی با شمار زیادی از فعالیت‌ها مرتبط است که در همه‌ی آن‌ها جنبه‌ی جذابیّت و خلاقیت و در کنار آن موشکافی درونی نهفته است (جعفری، ۱۳۸۶).

هری برودی^۱ (۱۹۸۷)، فیلسوف تعلیم و تربیت و از جمله نمایندگان مکتب رئالیسم کلاسیک که آثار او بعد ارزشی آموزش و پرورش از جمله ارزش زیبایی‌شناسی را روشن ساخته، بر درک و دریافت زیبایی‌شناسانه از جهان تأکید دارد و تجربه‌ی زیبایی‌شناسی را بخش ذاتی و تفکیک‌ناپذیر ماهیت انسانی تلقی می‌کند. او ضمن انتقاد از برخورد سطحی و حاشیه‌ای با زیبایی‌شناسی نقش مهم و مؤثری برای تربیت زیبایی‌شناسی قائل است. به تعبیر برودی، سواد زیبایی‌شناسی با یادگیری ادراک کردن خصیصه‌های حسی، صوری و بیانگر تصوّرات زیبایی‌شناسی یعنی آن تصوّراتی که بار انسانی را منتقل می‌کنند، شروع می‌شود. «بنت رایمر»^۲ (۱۹۹۱) نیز اعتقاد دارد که تربیت زیبایی‌شناسی می‌تواند جنبه‌ی همگانی داشته و شامل همه‌ی دانش‌آموزان شود. وی این سؤال را مطرح می‌کند که در این صورت،

1. Harry Broudy

2. Bennet Reimer

یادگیری‌های اصلی و ضروری که همه‌ی دانش‌آموزان باید به آن‌ها مجهز شوند، چه هستند؟ ادراک زیبایی‌شناسی، خواندن یک تصویر ذهنی یا مجموعه‌ای از تصاویر ذهنی است، اما وجه تمایز این تصویر یا تصاویر ذهنی آن است که حامل و انتقال‌دهنده‌ی بار ارزشی یا به تعبیری بار انسانی هستند. خواندن این دسته از تصاویر ذهنی مستلزم داشتن سواد زیبایی‌شناسی است و تربیت زیبایی‌شناسی منجر به کسب و آموختن این سواد می‌شود (رضایی، ۱۳۸۴).

به‌طور خاص و به‌عنوان نمونه‌ای مشخص، هنگامی که گفته می‌شود «موسیقی باید بخشی از آموزش عمومی یا تربیت همگانی باشد»، بدان معناست که همه‌ی ما باید در زمینه‌ی موسیقی باسواد باشیم؛ یعنی قادر باشیم خودمان را در واژه‌های موسیقایی بیان کنیم و این واژه‌ها را هنگامی که به‌وسیله‌ی شخصی دیگر استفاده شده بفهمیم (برسler^۱، ۲۰۰۲). بنابراین سه مهارت اصلی خواندن، نوشتن و حساب کردن وسیله‌ی دریافت و بیان اندیشه‌ها هستند، اما زبان هنر قابلیت آن را دارد که علاوه بر اندیشه‌ها، وسیله‌ی رد و بدل کردن و دریافت و بیان احساسات هم باشد. از این رو، مهارت‌های تأثر هنری^۲ با مهارت‌های خواندن مقایسه می‌شوند و مهارت‌های بیان هنری^۳ با مهارت‌های نوشتن تطبیق می‌کنند (برودی، ۱۹۸۷).

اهداف تربیت زیبایی‌شناسی

هدف از تربیت زیبایی‌شناسی، پرورش تجربیات زیبایی‌شناسانه است. به معنای وسیع کلمه، تجربیات زیبایی‌شناسی به عنصر لذت در هر تجربه‌ی انسانی اشاره دارد، بنابراین تمام اشکال تعلیم و تربیت، جنبه‌های گوناگون تربیت زیبایی‌شناسی می‌تواند محسوب شوند. به معنای دقیق‌تر و روشن‌تر، تجربیات زیبایی‌شناسی تجربیاتی هستند که به آنچه عموماً آثار هنری تلقی می‌شوند، ارتباط دارند. بنابراین، زیبایی‌شناسی به‌عنوان یک حوزه‌ی مطالعاتی با شماری از فعالیت‌ها مرتبط است. اولاً زیبایی‌شناسی به فعالیت‌های آمیخته با مهارت‌هایی بازمی‌گردد که برای خلق آثار هنری ضروری است. ثانیاً نسبت به راه‌ها و وسایل تأمل در آثار هنری تأکید

1. Bresler

2. Artistic Impression

3. Artistic Expression

می‌کند. ثالثاً مستلزم درک آثار هنری است. بنابراین تربیت زیبایی‌شناسی با انتقال مهارت‌ها، آمادگی برای تأمل و پرورش قوه‌ی درک آثار هنری ارتباط دارد (کلارک، به نقل از الیاس، ۱۳۸۵).

یکی دیگر از اهداف تربیت زیبایی‌شناسی را می‌توان قادر ساختن جوانان برای بیان ادراکات، احساسات و عقاید از طریق استفاده‌های متفکرانه از رسانه‌ها و وسایلی چون نقاشی، سفال‌گری، موزیک، گفتار و نوشتار و حرکات بدنی دانست (گرین^۱، ۱۹۹۴).

شیلر معتقد است که «تربیت زیبایی‌شناختی، از هر شخص یک انسان می‌سازد؛ انسانی که تمام مواهب زندگی را در اختیار دارد، اما ذره‌ای از آنچه حکم عقل ایجاب می‌کند، تخطی نمی‌ورزد. این‌گونه تعلیم و تربیت به خاطر ساختن انسان‌های آزاد از ضروریات است. انسان‌هایی فرامین این حاکم (عقل) را چنان جذب کرده‌اند که به‌صورت صفت ثانوی آن‌ها درآمده است» (گروسمن^۲، ۱۹۷۱، ص. ۴۰).

از نظر گلמן، انسان دارای دو نوع ذهن یعنی ذهن متفکر^۳ (تفکر کننده) و ذهنی عاطفی^۴ (احساسی) است. این دو نوع مغز یا ذهن در تعیین نحوه‌ی یادگیری انسان تأثیر دارد. رشد مغز متفکر از مغز عاطفی نشأت گرفته و این امر بیش از هر چیز، بیان‌گر ارتباط مغز با احساس است. مغز عاطفی قبل از مغز عقلانی وجود دارد. لذا پیام روشن است. مغز عاطفی اولین دریافت‌کننده‌ی داده‌هاست و قبل از همه قادر به نشان دادن واکنش است. بنابراین، هنگامی که ما هنوز درباره‌ی ارائه‌ی یک پاسخ منطقی در حال فکر کردن هستیم، مغز عاطفی قبلاً یک پاسخ عاطفی را تهیه کرده است. یعنی، عواطف بر یادگیری و حافظه ما تأثیر می‌گذارند (رتیگ و رتیگ^۵، ۱۹۹۹).

-
1. Green
 2. Groosman
 3. Thinking Mind
 4. Feeling Mind
 5. Rettig & Rettig

به‌طور کلی تربیت زیبایی‌شناختی مستلزم آن است که تجربیات زیبایی در تعلیم و تربیت نقش محوری داشته باشند. این تجربیات مستلزم نوع معینی از سواد هستند. این نوع سواد مستلزم مهارت‌های تفسیری مشخصی همچون قوه‌ی تمیز، حساسیت و پاسخ‌دهندگی است (الیاس، ۱۳۸۵، ص. ۱۳۲).

با ذکر مفهوم زیبایی‌شناسی و تربیت در این حوزه اهمیت رویکردهای ادراک زیباشناسانه ضروری به نظر می‌رسد.

رویکردهای ادراک زیباشناسانه

الف- نظریه‌ی تأمل: اصطلاح تأمل از دیرباز در معنای کلی «ادراک کردن»، «فکر کردن به»، «ملاحظه کردن/نگریستن به» یا «توجه کردن به» به کار می‌رفت. این اصطلاح در مقابل با «تأثیر گذاشتن»، «خواستن»، «طلب کردن» یا «پدید آوردن» قرار می‌گیرد. از ویژگی‌های اساسی تأمل زیباشناختی آن است که این تأمل هم مستلزم نوعی درگیری با ابژه‌ی ادراک شده و هم مستلزم فاصله گرفتن از آن است. برداشتی که از تعبیر برگرفته از ارسطو، آکوینی و ... می‌شود، این خواهد بود که «تمامیت» و «هماهنگی» یک اثر هنری خوش ساخت، آن اثر را چنان متمایز می‌سازند که در برابر نوعی از درگیری مقاومت می‌کند که ممکن است به نحوی از انحا انسان را به دخالت در اثر وارد بکند و تعبیری برگرفته از شوپنهاور و کانت و ... متضمن نوعی فاصله گرفتن، بلکه مشتمل بر نوعی درگیری که «اتحادی تقریباً رمزگونه و عرفانی» با مدرک است، می‌باشد (کالینسن، ۱۳۸۵، ص. ۲۹).

«خصیصه‌ی حفظ فاصله‌ی بی‌طرفانه در تأمل زیباشناختی را عموماً بی‌غرضی یا فارغ از علقه بودن می‌دانند. فارغ از علقه بودن به چیزی، با بی‌علاقه بودن نسبت بدان چیز فرق دارد. این را می‌توان نبود آن نوع علقه توصیف کرد که با سود و زیان شخص مربوط می‌شود. یا حتی می‌توان آن را رویدادی بی‌غرضانه قلمداد کرد که در آن شخص در پی هیچ‌گونه نفع شخصی در موضوع نیست. از این رو ناگزیریم شیء را برحسب ارزش‌های خود آن در نظر بگیریم و نه در رابطه با فایده‌ای که ممکن است از ناحیه آن عاید ما بشود؛ به بیان دیگر، ما می‌بایست با خود ابژه روبرو شویم، نه با چگونگی رابطه‌ی آن با خودمان» (کالینسن، ۱۳۸۵، ص. ۷۲). این مسائل

را اما نوافل کانت به‌طور مبسوطی بررسی کرده است که در زیر مطرح می‌گردد. کانت از اینجا شروع به روشن کردن ادراک بی‌غرض می‌کند که میان سه چیز تفاوت می‌گذارد. امر مطبوع، امر زیبا و امر خیر. امر مطبوع، میل، هوس، اشتیاق و شهوت را ارضا می‌کند و میان انسان و حیوان مشترک است. امر خیر چیزی است که آن را با ارزش می‌شناسند، همچون کنش اخلاقی که در نهایت دارای بهره و سود است، این امر ویژه‌ی موجودات عاقل است، خواه انسان، خواه فرشتگان؛ اما امر زیبا هیچ ربطی به میل و خواست و شهوت ندارد، سرچشمه‌ی آن حس است؛ به همین دلیل ویژه‌ی موجودات زنده‌ی خردورز و حساس، یعنی خاص انسان است (احمدی، ۱۳۸۷، ص. ۸۴). او سپس با توجه به تعریف خود از امر زیبا در مورد زیبایی و ذوق چنین می‌گوید: «ذوق نیروی داوری و ستایش یک‌اُبْزه یا یک شیوه‌ی بیانگری است، از راه لذت یا عدم لذتی که از هر منفعتی مستقل باشد؛ ما موضوع چنان لذتی را زیبا می‌خوانیم» (احمدی، ۱۳۸۷، ص. ۸۵).

همین نکته را شپرد به نحو زیر بیان کرده است: «داوری‌های ذوق فارغ از تعلق و ملاحظات سودانگاران است. البته منظور کانت این نیست که این داوری‌ها از روی بی‌علاقگی و بی‌طرفی کامل صورت می‌گیرد و نمی‌خواهد بگوید که موضوعات آن‌ها، هیچ‌گونه جاذبه و لطفی برای ما ندارد. مراد او این است که این داوری‌ها بر اساس ضرورت‌ها و نیازهای ما به آن شیء صورت نمی‌گیرد. به سخن کانت، ما علاقه‌ای به هستی حقیقی شیء نداریم، میل نداریم آن را برای غایت دیگری به کار گیریم، بلکه می‌خواهیم درباره‌ی آن به‌گونه‌ای که بر ما ظاهر می‌شود، غور کنیم» (شپرد، ۱۳۸۶، ص. ۱۱۲).

بر این اساس، می‌توان تأمل زیباشناختی را نوعی از ادراک دانست که در آن فرد شناسا، آزاد و رها از هرگونه قید مخدوش‌کننده‌ی درک، به‌طور خالص و دور از منافع درک می‌کند فقط برای آن که درک کند؛ درکی آمیخته با لذت و لذتی برآمده از فهم مفاهیم نمودی و فرانمودی و درکی در راستای فهم چیستی و چگونگی آشکارشدگی معنای اثر هنری و نیز فهم کجایی هدایت‌گری این ادراک.

ب- نظریه‌ی بی‌ارادگی: یکی دیگر از معیارهای شناخت ادراک زیباشناسانه‌ی حقیقی، بی‌ارادگی یا اراده از کف نهادن است که در نظرات آرتور شوپنهاور بیشتر به چشم می‌آید. از

نظر وی، اشیاء جهان پدیداری در سلسله مراتبی از انواع قرار می‌گیرند که برخی صور عقلانی را تجسم می‌بخشند و همین صور عقلانی آثار هنری برای نظاره و تأمل به ما ارائه می‌نمایند. از آنجا که نظاره‌ی آن محصول هنری ما را از فشار اراده آزاد می‌کند، ما در این حالت بی‌ارادگی محض از فرد بودن و رنج نیز رها می‌شویم (هاسپرس، ۱۳۸۷، ص. ۴۹). بنابراین شوپنهاور برخلاف حاکمیت اصل علیت در جهان، معتقد است شناخت واقعی درباره‌ی جهان، تابع قدرت غیرعقلانی اراده می‌باشد. هیچ‌کس نمی‌تواند خود را آگاهانه و عمداً از چنگال اراده برهاند. وی تعابیری از کیفیت فارغ از اراده بودن ادراک زیباشناختی را برشمرده است که عبارت‌اند از: ۱- تأمل دقیق و عمیق؛ ۲- نادیده گرفتن هر چیزی به جز ابژه‌ای که مورد توجه است؛ ۳- حضور زنده‌ی آن چیزی که ادراک می‌شود؛ ۴- از دست دادن اراده یا میل؛ ۵- طبیعت مؤثر تجربه و ۶- لذت و شناخت ملازم و همراه آن. مدعای او در رابطه با شناخت حاصل شده در جریان تأمل زیباشناختی این است که این امر شناخت یک ابژه‌ی خاص نیست، بلکه شناخت ایده‌ی نوع آن ابژه می‌باشد. بدین معنی که معمولاً ما در مقام سوژه‌های منفرد صاحب اراده به ادراک اشیاء می‌پردازیم اما در تأمل زیباشناختی هنگامی که اراده‌ی شخص نفی می‌شود، آنچه ادراک می‌شود، یک ابژه [موضوع عینی] نیست، بلکه علم به ایده می‌باشد (کالینسن، ۱۳۸۵، صص. ۵۲-۵۳). توجه زیباشناسانه به یک اثر هنری درعین حال همدلانه نیز هست، این نوع همدلی مستلزم آن است که نگذاریم انگیزه‌های نهان بر توجه ما تأثیر بگذارند، بلکه باید دل به اثر بسپاریم، یعنی اجازه دهیم که ساختارهای اثر و مقاصد آن ما را هدایت کنند و به احوال درونی مختلفی رهنمون شود (کارول، ۱۳۸۷، ص. ۲۶۸).

با توجه به تبیین‌های فوق می‌توان گفت در ادراک بی‌اراده‌ی زیباشناختی، فرد شناسا از عامل مخدوش‌کننده‌ی درک، یعنی قدرت غیرعقلانی اراده رها گردیده است. البته برای رسیدن به چنین حالتی از ادراک باید به فاعل محض شناخت تبدیل شد؛ یعنی فرد به شناختی می‌رسد که به هیچ‌روی متأثر از ناخودآگاه وی نیست. برای این منظور لازم است تا احوال درونی پی‌درپی شناسنده به واسطه‌ی ساختارهای اثر هنری بر وی عارض شود و نه چیز دیگر و نیز شناسنده باید متفاوت با شرایط معمولی شناخت، ادراک کند تا آگاهی قبلی وی که به‌عنوان نیروی تحمیل‌کننده‌ای بر شناخت جدید حکم می‌کند از میدان شناخت او خارج شود.

ج - نظریه‌ی بی‌واسطه‌گی (ادراک حضوری): بی‌واسطه بودن ادراک زیبایی‌شناسانه از ویژگی‌های دیگر این نوع از ادراک است که آن را از سایر تجارب بشری ممتاز کرده و می‌تواند آن را در مجموعه‌ی معرفت حضوری قرار دهد. از نظر اندیشمندی همچون فنیکس^۱، «بین درک زیبایی‌شناختی که موضوع اصلی هنر است و شناخت‌های علمی تجربی تفاوت زیادی وجود دارد. شناخت تجربی حاصل توصیف^۲ است درحالی‌که درک زیباشناختی حاصل آشنایی^۳ و دریافت بی‌واسطه است. آثار هنری معنای خاص خود را داشته و به همین خاطر زبان بیانی مخصوص به خود را نیاز دارد. به‌علاوه، دانش مربوط به علوم تجربی به‌وسیله‌ی اشکال نمادین عمومی (زبان و منطق - ریاضی) انتقال می‌یابد، درحالی‌که درک زیبایی‌شناختی، بلاواسطه صورت گرفته و لذا نیازی به علائم نمادین (زبان و ریاضی) ندارد و به همین خاطر درک زیبایی‌شناختی به‌صورت مستقیم حاصل می‌شود. از سوی دیگر، محتوای علوم تجربی در قالب قضایایی که صادق یا کاذب بوده بیان می‌شوند، اما ادراک هنری نیازی به قضایای محمولی ندارند» (فنیکس، ۱۹۷۱، ص. ۲۶۶).

با عنایت به این نکته که همه‌ی رویکردهای زیبایی‌شناختی، واقعیات نفسانی نوع بشر را که نوعی توانایی شناختی هستند، تبیین نموده‌اند، می‌توانیم مجموعه این واقعیات را به‌طور هم‌زمان در خویشتن خویش بیابیم. با توجه به موارد مطرح شده در باب نظریه‌های تأمل، بی‌ارادگی و بی‌واسطه‌گی، می‌توان ادراک زیبایی‌شناسانه را چنین توصیف کرد: ادراک زیبایی‌شناسانه ادراکی است متأملانه که مستلزم نوعی مواجهه‌ی بی‌غرض و همدلانه می‌باشد؛ این مواجهه موجب رهایی فرد از اراده‌ی غیرعقلانی (ناخودآگاه) و اصل جهت کافی می‌گردد. این‌گونه رهایی موجب تأثیر صفات و ساختارهای ابژه بر فرد شده به‌گونه‌ای که ذهن فرد شناسا با خود ابژه یکی می‌شود و آن را آن‌طور که هست یا آن‌طور که می‌بایست دریابد، درمی‌یابد.

-
1. Phenix
 2. Description
 2. Acquaintance

نقش زیبایی‌شناسی در مؤلفه‌های تربیت دینی

با توجه به مباحث مطرح شده در باب تربیت دینی و زیبایی‌شناسی، روابط مفهومی نشانگر تعامل میان ادراک زیبایی‌شناسانه و تربیت دینی برشمرده خواهد شد. برای تحلیل رویکردهای ادراک زیباشناسانه عباراتی برشمرده شد که عبارت‌اند از: عدم انتفاع شخصی، نفی خود، بی‌طرفی، بی‌غرضی، بی‌علاقگی، عدم ملاحظات سودانگاران، رهایی از اصل جهت کافی، تبدیل شدن به فاعل محض شناخت، عدم تأثیرپذیری از انگیزه‌های نهان، و یکی شدن با اثره. به نظر می‌رسد این کلیدواژه‌ها، دلالت‌هایی برای تربیت دینی با رویکرد شهودی دارند. چنان‌که گذشت از چشم‌انداز این رویکرد، اگر انسان بتواند با یک زندگی شرافتمندانه ضمیر وجود خویش را از آلودگی‌ها پاک نگاه دارد، قلب وی شایستگی آن را می‌یابد که منبع دریافت حقایق گردد. قرابت فعالیت متریان در این رویکرد تربیت دینی با فعالیت کنشگران دانش زیبایی‌شناسی و نیز با فعالیت متریان تربیت هنری در این است که ایشان برای خلق هنر حقیقی و با اصالت و اتصال با چشمه‌ی الهام هنر یا زیبایی مطلق، مستلزم زدودن کدورت‌ها از سینه خویش و پالودن اندیشه و گفتار و کردار از ناپاکی‌ها می‌باشند. بر این اساس، ویژگی‌ها و رویکرد یک فرد شناسا در حوزه‌ی زیبایی‌شناسی، اخلاق‌مدارانه بوده و این اخلاق‌مداری شرطی لازم برای تحصیل معرفت می‌باشد. بدین معنا که تا غبار منیت و سودمندی پاک نشود، معرفتی منکشف نمی‌گردد؛ تا عدم انتفاع شخصی پیشه‌ی فرد نگردد و تا حجاب‌های ظلمانی و نورانی بر اراده‌ی ما حاکم باشند، حقیقتی هویدا نمی‌گردد. بر این اساس، تحرک و پویایی ادراک زیبایی‌شناسانه‌ی انسان می‌تواند موجب تقویت بعد اخلاقی وجود آدمی و زمینه‌ساز تعالی و تحقق تربیت دینی گردد.

الف- زیبایی‌شناسی و تحرک درونی: به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین فعالیت‌ها در تربیت دینی در حوزه‌ی انسان‌شناسی، شناخت فطرت و سائق‌های انسان و هم‌نوا ساختن پیام تربیت دینی با این سائق‌ها است. در تربیت دینی چنان تصور می‌رود که پیش از هر نوع آموزش، نوعی کشش و گرایش به سمت خداوند و توحید در انسان وجود دارد. با توجه به کشش و جذبه‌ی فطری و بلاقید و شرط انسان به زیبایی که در دو حوزه‌ی جهت‌شناسی و شکوفاسازی فطرت در تربیت دینی تبیین گشته است، چنین برمی‌آید چنانچه مفاهیم و

موضوعات حوزه‌ی دین در لباس زیبایی‌ها بنشینند، چشمه‌ی وجود فرد آماده‌ی تحرک درونی و حرکت به سمت فهم مفاهیم و موضوعات دینی شده و به‌طور روشنی انگیزه‌ی حرکت تربیتی را در درون خود می‌یابد. غزالی در کیمیای سعادت به تبیین گرایش فطری به موسیقی و اثر الحان خوش بر تحرکی درونی برای تحصیل معرفت و درک جمال مطلق پرداخته و چنین گفته است: «گوهر دل آدمی را با عالم علوی مناسبتی هست و عالم علوی حسن و جمال است و اصل حسن و جمال تناسب است و هرچه متناسب است نمودگاری است از جمال آن عالم. چه هر چه جمال و حسن و تناسب که در این عالم محسوس است، همه ثمره‌ی جمال و حسن این عالم (علوی) است. پس آواز خوش و موزون و متناسب هم شباهتی دارد از عجایب آن عالم. بدان سبب آگاهی در دل پیدا آید و قوت و شوقی پدید آید» (غزالی، ۱۳۵۵، ص. ۳۷۱).

بر این اساس، وظیفه‌ی مربی تربیت دینی، نشان دادن پیام تربیتی بر محمل زیبایی‌ها خواهد بود.

بنابراین، به نظر می‌رسد هرگاه محتوای آموزشی در تربیت دینی هم‌نوا با جذبه‌های فطری انسان باشد که آشکارترین آن‌ها میل به زیبایی است، مربی را در شرایطی آماده‌تر و نزدیک‌تر برای فهم عمیق معانی قرار می‌دهد. لذا تحرک و پویایی ادراک زیبایی‌شناسانه در انسان می‌تواند زمینه‌ساز تحقق تحرک درونی در انجام فرآیند تربیت دینی گردد، زیرا با این‌گونه فهم است که فرد انگیزه‌ی عمل را در درون خود درمی‌یابد.

ب- زیبایی‌شناسی و تجربه درونی: مفهوم تجربه‌ی درونی به عواطف و هیجاناتی که خداوند محور اصلی آن‌هاست، اشاره می‌کند. از طرفی رویکرد شهودی در تربیت دینی می‌تواند موجب تحقق این تجارب در فرد گردد. غلیان و جوشش این عواطف تحت مواجهه‌ی با زیبایی‌ها و سیر و سلوک در جهت ادراک این زیبایی‌ها به شرطی که جلوه‌های آن‌ها منشأ الهی داشته باشند؛ دلالت بر وجود تعاملی میان زیبایی‌شناسی و مؤلفه‌ی تجربه‌ی درونی در تدین است. در این میان رویکرد ادراک بی‌واسطه در تربیت هنری می‌تواند تحقق اهداف رویکرد شهودی را در تربیت دینی در جهت دینی شدن افراد در اثر تجربه‌ی درونی تسهیل نماید. بهرام الهی این تجربه را در مورد موسیقی عرفانی، نوعی سیر و الهام قلمداد کرده است و می‌گوید: «اثر اصلی موسیقی، تحت تأثیر قرار دادن روح از طریق مرکز عواطف و احساسات است. از این رو عبادات موزونی که با نغمات مناسب همراه باشد، روح ملکوتی را به هیجان

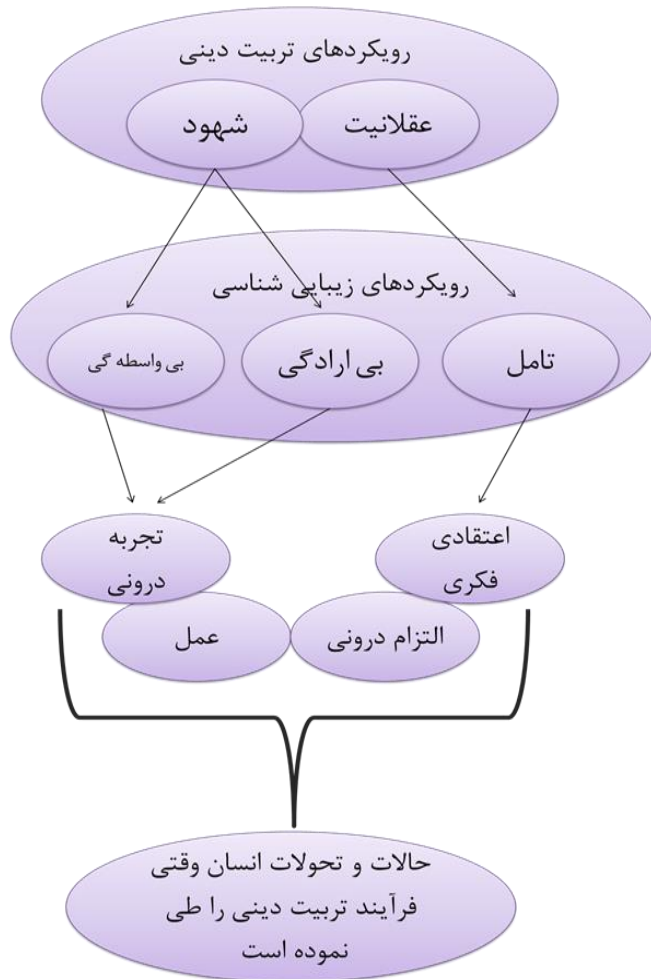
درمی آورد و سبب تسهیل برقراری ارتباط با خدا می شود. ممکن است در اثر شدت هیجان، شخص به حالت جذبه برسد، از خود بی خود شود و حتی سیر و الهاماتی برایش پیش آید» (الهی، ۱۳۸۲، ص. ۱۹۱). ادراک زیباشناسانه موجب تکرار و تعمیق این تجارب می گردد. بر این اساس تحرك و پویایی ادراک زیباشناسانه‌ی انسان تحت رویکرد نظریه‌ی بی‌واسطه‌گی موجب تسهیل ثمردهی رویکرد شهودی در تربیت دینی شده و تجربه‌ی درونی که از استلزامات تدین است را حاصل می نماید.

ج- زیبایی‌شناسی و التزام درونی: تحقق ادراک زیباشناسانه از طریق رویکرد نظریه‌ی تأمل، زمینه‌ساز تبیین ایده‌ی نهفته در اثر هنری است و این تبیین ایده، زمینه‌ساز قرار گرفتن در اولین پله‌ی دیالکتیک فرارونده‌ی زیبایی و عشق می گردد. دیالکتیکی که در مسیر گذر از زیبایی محسوس (صورت) به سمت زیبایی سیرت و در گام بعدی به زیبایی معقول یا حکمت میل کرده و در نهایت با زیبایی مطلق یا صورت بی‌صورت مواجه می شود. ارزش‌گذاری فردی که در این مسیر به سلوک پرداخته باشد، روشن‌بینانه‌تر و نزدیک‌تر به حکمت خواهد بود. ارزش‌گذاری روشن‌بینانه به‌عنوان عنصر اساسی در تصمیم و اعمال اراده تلقی می شود و بنیان و اساس تصمیم و اراده، تعیین‌کننده‌ی درونی بودن یا درونی نبودن التزام اخلاقی فرد به حساب می آید. بر این اساس هر چه ارزش‌گذاری انسان روشن‌بینانه‌تر باشد، التزام وی درونی‌تر خواهد بود. بر این اساس در جهت تحقق تربیت دینی بر اساس رویکرد عقلانیت، رویکرد نظریه‌ی تأمل در زیبایی‌شناسی می تواند سهمی به سزا داشته باشد؛ زیرا آن‌طور که گذشت منجر به ظهور ویژگی‌هایی مانند مؤلفه‌ی اعتقادی فکری و نیز التزام درونی گردد.

نتیجه

در این پژوهش روشن گردید که عنصر زیبایی‌شناسی جایگاه مهمی در تحقق تربیت دینی دارد؛ زیرا بعضی از مؤلفه‌های تربیت دینی به‌صورت بارزی متأثر از تربیت زیبایی‌شناسی و تقویت ادراک زیبایی‌شناسانه انسان می‌باشد. ادراک زیباشناسانه امری درونی است و لذا تقویت این ادراک در امر تربیت موجب تحرك درونی متربی شده و از منفعل یا کنش‌پذیر شدن وی جلوگیری می نماید. لذا تربیت دینی زمانی با موفقیت قرین خواهد بود که با

به کارگیری تربیت زیبایی‌شناسی، احساس متربی سرشار از دانش و دانش وی سرشار از احساس گردد. نتیجه‌ی این تربیت، اعتقاد و ایمان یعنی خشیتی است برآمده از تجربه‌ای معنوی که ماهیتی درونی دارد و التزام درونی و عمل بر اساس این التزام را حاصل خواهد نمود. همچنین استفاده از روش‌های تربیت زیبایی‌شناسی به وسیله مربی، در ایجاد تغییرات مطلوب تعالی‌یابنده در متربی کمک می‌کند. به همین منظور، نظام تعلیم و تربیت باید تلاش بیشتری در جهت رشد و شکوفایی قابلیت‌های شناختی، عاطفی و مهارتی متربیان بنماید. در نمودار زیر شبکه‌ی مفهومی میان رویکردهای تربیت دینی با رویکردهای زیبایی‌شناسی که منجر به تعالی تربیت دینی می‌شوند، رسم گردیده است.



نمودار ۱- شبکه مفهومی میان رویکردهای تربیت دینی با رویکردهای زیبایی شناسی

منابع

- ایاس، جان (۱۳۸۵). *تعلیم و تربیت (قدیم و معاصر)*. (عبدالرضا ضرابی، مترجم). قم: مرکز انتشارات مؤسسه‌ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- احمدی، بابک (۱۳۸۷). *حقیقت و زیبایی*، درس‌های فلسفه‌ی هنر. تهران: نشر مرکز.
- الهی، بهرام (۱۳۸۲). *راه کمال*. (فرزاد یمینی، مترجم). تهران: نشر جیحون.
- الهی قمشه‌ای، حسین (۱۳۸۷). *گلشن راز (شیخ محمود شبستری)*، تهران: نشر علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت*، تهران: نشر پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۴). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. تهران: انتشارات مدرسه.
- جعفری، محمدتقی (۱۳۸۶). *موسیقی از دیدگاه فلسفی و روانی*. تهران: نشر مؤسسه‌ی تدوین آثار علامه جعفری.
- حافظ نیا، محمدرضا (۱۳۸۶). *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*. تهران: انتشارات سمت.
- رضایی، منیره (۱۳۸۴). *تربیت زیبایی‌شناسی به مثابه آموزش همگانی با تأکید بر آراء برودی*. نشریه گفت‌وگو، ۱۷، صص ۳۳-۱۳.
- سجادی، سید مهدی (۱۳۸۴). *تبیین و ارزیابی رویکرد عقلانی به تربیت دینی*. فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، ۱۱(۴)، صص ۵۵-۳۵.
- شاملی، عباسعلی (۱۳۸۱). *درآمدی مفهوم شناختی در قلمرو تربیت دینی*. فصلنامه‌ی روش‌شناسی علوم انسانی، ۳۲، صص ۳۳-۴.
- شپرد، آنا (۱۳۸۶). *مبانی فلسفی هنر*. ترجمه‌ی علی رامین، تهران: نشر علمی و فرهنگی.
- شریف‌زاده، حکیمه السادات، باقری، خسرو، امیری، هادی (۱۳۹۲). *بررسی ماهیت تجربه‌ی دینی از دیدگاه آلستون و کاربرد آن در تعلیم و تربیت*، فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، ۴۸(۱۲)، صص ۲۶-۷.
- غزالی، امام محمد (۱۳۷۴). *کیمیای سعادت*، به کوشش حسین خدیو جم، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- طیب حسینی، سید محمود (۱۳۹۲). *پژوهشی در معنای واژه قرآنی خشیت و تفاوت آن با خوف*، دوفصلنامه کتاب‌قیم، ۳(۷)، بهار و تابستان.
- کارول، نائل (۱۳۸۷). *درآمدی بر فلسفه‌ی هنر*. (صالح طباطبایی، مترجم). تهران: نشر فرهنگستان هنر.
- کالینسن، دایانه (۱۳۸۵). *تجربه‌ی زیباشناختی*. (فریده فرزندفر، مترجم). تهران: نشر فرهنگستان هنر.
- کرس ول، جان دلبیو (۱۳۹۱). *طرح پژوهش رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی*. (علیرضا کیامنش، مریم دانای طوس، مترجمان). تهران: نشر جهاد دانشگاهی.
- لاهیجی، شمس‌الدین محمد (۱۳۸۱). *مفاتیح الاعجاز فی شرح گلشن راز*. تهران: نشر علم.
- محمد شریف احمد بن الهروی (۱۳۶۳). *انواریه*. (ترجمه و شرح حکمة الاشراق سهروردی، به کوشش حسین ضیایی، آستیم). تهران: انتشارات امیرکبیر.

-
- نقیب زاده، عبدالحسین (۱۳۹۱). *درآمدی به فلسفه*. تهران: نشر طهوری.
 - هاسپرس، جان؛ بیزدلی، مونروسی (۱۳۸۷). *تاریخ و مسائل زیبایی‌شناسی*. (محمد سعید حنایی کاشانی، مترجم). تهران: انتشارات هرمس.
 - Bresler, L. (2002). Harry Broudy on the cognitive merits of music education: Implication for research and practice of arts curriculum. *Art Education Policy*, 103(3): 17-22.
 - Broudy, H. S. (1987). *The role of imagery in learning*. L.A.: The Getty Center for Education in the Arts.
 - Green, M. (1994). Active learning and aesthetic encounters: Talk at the Lincoln Center Institute. New York: NCREST.
 - Groosman, W. (1971). Aesthetics and Problems of educaonti, in A. Ralph (ed.), *Schiller's Aesthetic Education*. Urbana: University of Illinois.
 - Phenix, P. H. (1971) The Aesthetic realm of meaning, in A. Ralph (ed.), *The Aesthetic and Problems of Education*, U.S.A, University of Illinois Press.
 - Rettig, P. R. & Rettig, J. L. (1999). Linking brain research to art. *Art Education*, 52(6):19-24.

فضای عمومی ماکسین گرین فراتر از حصارهای آموزش و پرورش استاندارد^۱

افسانه عبدلی^۲؛ دکتر بختیار شعبانی ورکی^۳؛ دکتر طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی^۴؛ دکتر محمدرضا آهنچیان^۵

چکیده

هدف اصلی این مقاله بازنمایی دیدگاه‌های ماکسین گرین درباره فضای عمومی و دستاوردهای مهم آن برای بازاندیشی در رفتار تربیتی در مدارس است. بنابراین، نخست بر این نکته تأکید شده است که فضاهای عمومی، مکان‌های مهمی برای بحث، تبادل آزادانه‌ی افکار و اطلاعات، بدون هرگونه ترس و تهدید درباره‌ی طیف وسیعی از تناقض‌ها، اختلاف‌ها و ابهام‌های انسانی هستند که هر فرد در عین این که صداهای دیگران را می‌شنود، صدای خود را منعکس می‌کند. آنگاه ضمن توصیف و نقد فضای تربیتی حاکم بر مدارس فعلی، با ابتنا به اندیشه‌های گرین تصریح شده است که فضای عمومی می‌تواند بستر تازه‌ای را برای فراتر رفتن از استانداردهای آموزشی فراهم کند و زمینه‌ساز تحقق عاملیت، آزادی، دموکراسی و جهان مشترک در تربیت فراگیر باشد.

واژگان کلیدی: استانداردسازی، فضای عمومی، آفرینش گر، جهان مشترک، آزادی، دموکراسی.

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۰۳ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۱/۲۵

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛

afssanabdoli@gmail.com

۳. استاد دانشگاه فردوسی مشهد و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)

۴. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

۵. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

مقدمه

ماکسین گرین^۱ (۱۹۹۵) بر این باور است که هر انسانی به‌رغم برخوردار بودن از بستر فرهنگی مشابه، منحصربه‌فرد، دارای تجربه‌های ذهنی و مسیر زندگی مخصوص و دارای پتانسیلی برای ایجاد «صدایی»^۲ انحصاری و خلق واقعیت است. این صدا با نظر به میزان مشارکت وی در اجتماع تحقق و توسعه می‌یابد. با وجود این، امروزه برنامه‌ریزی مبتنی بر ایدئولوژی^۳ در هر جامعه به دلیل تأکید بر یک صدا و تأکید بر تربیت نیروی انسانی برای رفع نیازهای اقتصادی، زمینه‌ساز ظهور بی‌عدالتی و رفتارهای متناقض در جوامع بشری شده است، به‌نحوی که فرصت بیان و شنیدن صدای همه فراهم نمی‌شود. گرین بر این باور است که اگرچه هر فرد به‌واسطه‌ی ویژگی انحصاری و تجربه‌های مختلفی که در آن جامعه کسب کرده است، می‌تواند واقعیت‌هایی را حس کند که بیان و امتزاج آن‌ها با ایده‌های دیگر ممکن است در کاهش بی‌عدالتی‌ها، تناقض‌ها و ارتقاء اجتماعی مؤثر باشد. با وجود این، طیف گسترده‌ای از ایده‌ها و تجربه‌های بشر در دسترس اکثر افراد جامعه قرار نگرفته (لوفتون^۴، ۲۰۱۰)، تجربه‌های زیادی هست که به بیان نیامده، شنیده نشده، یا بیان شده اما مورد نقد قرار نگرفته یا با هم درنیامیخته‌اند. از این‌رو، تجربه‌ها و ایده‌های مختلف و فراوانی از انسان‌های متفاوت، ازهم‌گسیخته، پراکنده و مسکوت مانده‌اند. این ایده‌ها و تجربه‌ها در سکوت، به فراموشی سپرده شده و آشکار نمی‌گردند (گرین، ۲۰۰۸، ص. ۱). در این وضعیت، افراد بیش از حد پراکنده‌ای خواهیم داشت که از دردها و دیدگاه‌های متفاوت یکدیگر آگاه نیستند و حتی صداهای خود را رها نساخته و از آنچه باید باشد و از کمبودها یا مسائل غیرقابل تحمل، تصور

1. Maxine Greene

2. Voice

۳. ایدئولوژی نظامی از گزاره‌های جزمی است که بر مبنای آن، گونه خاصی از رفتار اجتماعی شکل می‌گیرد. نظامی از باورها که بر اساس آن، اعضای گروه‌های اجتماعی درباره درست و نادرست بودن امور داوری می‌کنند.

4. Lofton

یا دیدگاهی ندارند و به جهان‌های^۱ مختلف ورود پیدا نخواهند کرد (آیرز، ۱۹۹۵). این وضعیت موجب می‌شود صدای گروه‌های متوسطی که از ظرفیت لازم برای تغییر آینده خود و جامعه برخوردارند، در مدرسه خاموش شده و نوعی احساس کهنتری بر آن‌ها مستولی شود. چنین شرایطی می‌تواند زمینه‌ساز خشونت باشد. بنابراین، گروه‌هایی که به حاشیه رانده شده‌اند، تلاش می‌کنند به روش‌های مختلف مانند بزهکاری و پرخاشگری، در برابر مدرسه و خواسته‌های آن ایستادگی کنند.

این در حالی است که آموزش و پرورش به‌عنوان اساسی‌ترین رکن زیربنایی یک کشور در تعیین بنیاد زندگی اجتماعی، سازمانی است که انتظار می‌رود فرصت ارائه صداهای مختلف، شنیدن و ورود به جهان‌های متفاوت را برای همه فراهم کند؛ اما شواهد حکایت می‌کنند که در ساختار رسمی فضای تربیتی حاکم بر جوامع، اغلب شاهد «اکثریت خاموش» هستیم. این «اکثریت خاموش» را می‌توان با نظر به کاربرد روش‌های تدریس یک‌طرفه، آزمون‌های تستی، رقابت‌های بین‌المللی و برنامه درسی استاندارد که تا حد زیادی پیروی از اندیشه‌های تیلور در مدیریت علمی کارکنان قرن نوزدهم را به یاد می‌آورند، در نظام‌های آموزشی توجیه کرد. در برنامه درسی استاندارد هم موضوعات به‌عنوان شاخصی برای تعیین دانش رسمی به‌صورت واحدهای جدا از هم، با ارتباط اندک یا بدون ارتباط با محتوای درسی یکسان، برای همه ارائه می‌شوند و هم برای یادگیری هر ماده‌ی درسی، انتظارات یکسان و متوازی از دانش‌آموزان وجود دارد. این انتظارات مشخص می‌کند که فقط یک صدا و آن هم صدایی که در کتاب‌ها منعکس شده است و معلم آن را تدریس می‌کند، صدای مطرح و مهم است. در این برنامه‌ی درسی اغلب فراگیران به دریافت‌کنندگان منفعلی تبدیل می‌شوند که به‌منظور برآوردن انتظارات، برای کسب نمره خوب در یک مسابقه شرکت می‌کنند. پیامد چنین وضعیتی،

۱. البته منظور از «جهان» چیزی غیر از زمین ساده‌ای است که ما در آن زندگی می‌کنیم و در کلی‌ترین معنا، به مجموعه‌ای از آفرینش‌ها اشاره دارد.

فروکاهش دانش به بازیابی حقایق در آزمون‌ها (که به‌طور معمول بر بازیابی تکه‌های مجزایی از اطلاعات تأکید دارند) است که اغلب دانش‌آموزان را از تمیز حیاتی «ساخت معنا از پردازش اطلاعات» باز می‌دارد. پیامدهای دیگر آن، نادیده گرفتن صداهای منحصر به فرد، عدم شرایط و اجازه بیان تجربه‌های فردی، راکد شدن میل به کشف، تقلید به‌جای بیان عقاید فردی، توجه به نظم و آراستگی به‌جای کارهای پرمعنی است (لیک^۱، ۲۰۰۶). در این شرایط، در اکثر موارد نه تنها دانش‌آموزان بلکه معلمان نیز از دیدگاه^۲ خود آگاه نیستند، در زندگی روزانه غوطه‌ور می‌شوند و حتی ناخودآگاه به این باور می‌رسند که ایده‌ی جدیدی ندارند و نمی‌توانند صدایی داشته و آفرینش‌گر باشند. در واقع، چنین به نظر می‌رسد که با تربیت مبتنی بر ایدئولوژی و تأکید بر انتقال ساده حقایق عینی، حفظ آثار گذشتگان و نیاز جامعه، این دیدگاه در معلمان و دانش‌آموزان تثبیت می‌شود که گذشتگان همه حقایق را کشف کرده‌اند و وظیفه دانش‌آموزان به خاطر سپردن آن‌ها بدون تفحص و پرسش است، در فراگیر این فرض به وجود می‌آید که برای کسب موفقیت همه‌چیز در کتاب‌ها هست، تعاریف قطعی و انعطاف‌ناپذیرند و نیازی به خلق یا بیان صدای او نیست.

این در حالی است که با ورود به عصر پسامدرن و سیطره تصاویر و روایت‌ها در زندگی بشر و سیطره این تفکر که کار اندیشه دیگر نه بازنمایی واقعیت، بلکه بازآفرینی نشانه‌ها و ترکیب آن‌ها است، این نیاز پیدا شده است که به گفته‌ی رورتی بر خلق واقعیت بیش از کشف حقیقت و داده‌های گذشته تأکید شود (باقری و سجادیه، ۱۳۸۴)، به گونه‌ای که انسان را برای ورود به اقلیم‌های امکان، به‌طور هوشمندانه درگیر ساخت و آفرینش کند و او را از بالاترین درجه‌اش که همان دارا بودن قدرت خلق و ارائه تفاسیر متفاوت است، در نظر گیرد (گرین، ۱۹۹۵؛ بگتو^۳، ۲۰۰۸) تا قدرت اراده خویشان را اداره کرده، علیه دشواری‌ها، کمبودها، خلأها و ناتوانی‌های زیستی بجنگد و صدای فردی خود را رها سازد. از این‌رو، هر نظام

1. Lake
2. Standpoint
3. Beghetto

آموزشی باید محلی برای تمرین اراده باشد تا فرد بتواند از طبیعت خویش، توانمندی‌ها و اراده‌اش، به نحو احسن و کامل بهره‌برداری کند. تربیت نیز نباید معطوف به یادگیری واقعیت‌ها و انباشتن دانش بلکه باید ناظر به پرورش ذهن، برای عادت به فکر کردن، توسعه توانایی‌های فرد برای مشاهده جهان‌های مختلف و ابراز خود باشد؛ بنابراین، سؤالی که مطرح می‌شود این است که با وجود ساختار رسمی مدارس و سلطه‌ی طبقه‌ی حاکم، چگونه و به چه روشی می‌توان صدای دیگران را شنید و وارد جهان‌های دیگر شد؟

این مقاله به دنبال پاسخ به سؤال بالا، قصد دارد «فضاهای عمومی»^۱ را به‌عنوان راه‌حلی برای مسئله کنونی تعلیم و تربیت و شنیدن صداهای مختلف مطرح سازد. «فضای عمومی» در نظام‌های تربیتی به‌طور گسترده شناخته نشده و به‌ندرت وارد گفتمان‌های آموزشی شده است. گرچه بسیاری از محققان و پژوهشگران درباره‌ی فضای عمومی اظهارنظر کرده‌اند، اما این ایده در فرایندهای نظام آموزشی در نظر گرفته نشده است؛ بنابراین در این مقاله، با ابتدا به اندیشه‌های ماکسین گرین، با استفاده از اسناد موجود به شیوه‌ای استدلالی و با نگاهی موشکافانه، تحلیلی و انتقادی، ضمن تحلیل و بررسی فضاهای عمومی، به‌مثابه فضایی برای بیان ایده‌ها و ظهور قدرت آفرینش‌گری، جایگاه آن‌ها در فرایند آموزش و پرورش نشان داده می‌شود.

فضای عمومی

لفظ «فضای عمومی» فضاهایی کالبدی نظیر پارک‌ها و خیابان‌ها را به ذهن متبادر می‌سازد که عموم افراد حق یکسانی برای استفاده از آن دارند. با وجود این، در این مقاله فضای عمومی نه تنها در بعد کالبدی آن، بلکه در بعد اجتماعی آن به لحاظ ارائه‌ی آثار، بیان افکار، ایده‌ها و تجربه‌ها برای بهبود و ارتقاء نظام اجتماعی، مشارکت در حیات جمعی و بیان و خلق صداهای مختلف مدنظر است.

اگرچه اصطلاح فضای عمومی در قرن بیستم مطرح شده است، اما بستر ضمنی فضای عمومی به قدر تاریخ حیات اجتماعی بشر قدمت دارد. آنگاه که انسان‌ها کمبودها را حس کردند، به‌طور گروهی در یک بستر گرد هم آمدند، مسائلشان را طرح کردند و برای حل آن‌ها اقدام نمودند. آرنت^۱ بر این باور است که تمام انقلاب‌های جهان در بستر فضای عمومی شکل گرفته‌اند و در انقلاب‌ها، ظهور این فضای عمل تکرار می‌شود. در انقلاب‌ها، برخی از مردم، ساختار ابتدایی عمل سیاسی را درمی‌یافتند و ساختار قدرت جدیدی که حاصل گفت‌وگوهای سازمان‌دهی شده‌ی خود مردم بود و قوانین آن، کم و زیاد شدن قدرت حکومت و مردم را تعیین می‌کرد را معرفی می‌کردند (شوتز^۲، ۲۰۰۱، ص. ۳۲۸). در واقع، روشنفکران اشکالی از تجمع را خارج از چهارچوب رسمی و قانونی موجود، انتخاب می‌کردند که دارای آزادی بیشتر برای بحث و مناظره بود. سپس افکارشان را بین عموم مردم توزیع می‌کردند و مبنای انقلاب و تغییر افکار مردم قرار می‌گرفت. رده‌های این تفکر را می‌توان در فلسفه سیاسی یونان باستان نیز یافت، آنگاه که یونانیان در فضایی به نام آگورا^۳ یا میدان‌های عمومی به بحث در مورد مسائل مختلف می‌پرداختند (گرین و گریفیس، ۲۰۰۸). می‌توان گفت در این بستر، سقراط اندیشه‌های خود را به اشتراک می‌گذاشت و با افراد مختلف به گفتگو می‌پرداخت.

شاید نخستین مکان‌هایی که به‌طور آشکار، حاکی از فضاهای عمومی بودند، آکادمی‌ها^۴ باشند که روشنفکران می‌توانستند در این مؤسسات یکدیگر را ملاقات کنند. گرچه به دلیل تسلط جنبه علمی و تخصصی، افکار انقلابی کمتر در دانشگاه‌ها تولد می‌یافتند، اما گسترش افکار را تضمین می‌کردند. بعدها مکان ملاقات دیگری به نام کافه ادبی^۵ تأسیس شد که امکان آزادی بیشتری برای بحث و تبادل نظر درباره‌ی ایده‌های انقلابی و ملاقات افراد برجسته و اندیشمند را فراهم می‌کرد. اقتدار بحث‌ها در این فضا، در مقابل وضعیت موجود جنبه

-
1. Hannah Arendt
 2. Schutz
 3. Agora
 4. Academe
 5. The literary café

می‌گرفت. در کافه‌های ادبی روشنفکران عمدتاً یک فعالیت فرهنگی را انتخاب می‌کردند و نه تنها جنبه مادی موارث فرهنگی بلکه کارکرد نامشهود آن‌ها را نیز توضیح می‌دادند. همچنین، آن‌ها ضمن نوشتن افکار روشنگری و بیان ایده‌های انقلابی، سیاست را نقد، آثار ادبی را تولید، نظریه‌های علمی را گسترش و نماد توجه به اخلاق و ایده‌ها بودند. آن‌ها اغلب روزنامه‌هایی را نیز به‌عنوان رسانه‌ی ارتباط بیشتر با عموم مردم منتشر می‌کردند. با وجود این، امکان ورود همه‌ی مردم به آن‌ها وجود نداشت و صرفاً آثار و ایده برخی از افراد خاص در این مکان‌ها به اشتراک گذاشته می‌شد^۱ (سارنو، ۲۰۱۳).

این دگرگونی به بهترین نحو، از طریق صنعت روزنامه‌نگاری دنبال شد. روزنامه‌ها فضایی شدند که مدت‌ها با دیدگاه‌های رقابتی مورد توجه قرار گرفتند، سپس رادیو و تلویزیون نیز به این جرگه پیوستند. به تدریج این رسانه‌ها نیز تحت هدایت علایق حاکمان و سرمایه‌داران قرار گرفته و آن‌ها هم تجاری شدند، در آن‌ها نیز مسائل محلی و بین‌المللی از طریق ذره‌بین ملی فیلتر می‌شدند. البته چنان‌که هابرماس^۲ می‌گوید ظهور ایده‌ی فضای عمومی، با ایده‌آل‌ها و خودفهمی طبقه‌ی بورژوازی در حال ظهور قرن نوزدهم که مفهوم فضای عمومی را به‌عنوان فضایی برای گفتگوی سیاسی فرض می‌کردند، ارتباط دارد. در دوره جدید، به تدریج فضاهای عمومی به‌عنوان یک ایده و پیشنهاد مفهوم‌سازی شد و بیشتر به وسیله‌ی نظریه‌پردازان انتقادی، در حوزه سیاست و اجتماع مورد توجه قرار گرفت.

هابرماس با ابداع اصطلاح و تز «حوزه عمومی»^۳، اهمیت فضاهای عمومی را که مبتنی بر یک مدل فاعلی است، گوشزد نمود. زمانی هابرماس شروع به نوشتن درباره‌ی فضای عمومی نمود که در آلمان، سازمان‌های خصوصی مربوط به هنر^۴، به‌عنوان پیشرو ابتکار دموکراسی و

۱. این نیاز وجود دارد که این مکان‌ها دوباره در قالب فضاهای عمومی گسترده‌تر بازسازی شوند، به طوری که هر فردی از هر قشری بتواند به آن‌ها ورود یابد.

2. Sarno
3. Jürgen Habermas
4. Public Sphere
5. Kunstverein

آزادی بیان سیاسی، دیده شده و این را پیش فرض گرفته بودند که رفتن به گالری‌های هنر، نگاه به این آثار عجیب و غریب و توسعه گفتمان عقلانی درباره‌ی آنها، افراد را به بحث سیاسی مسلط می‌کند. افراد می‌توانند بعد از این تجربه، در تحول جامعه بورژوازی یا در برخی موارد انقلاب بورژوازی فعالیت کنند (شیخ، ۲۰۰۷، ص. ۴). هابرماس انسان را اسیر سرمایه‌داری می‌بیند؛ ولی معتقد به رهایی از طریق گسترش «عقلانیت ارتباطی»^۱ است. عقلانیت ارتباطی ضامن آزادی حقیقی و تنها راه رسیدن به واقعیت است. تنها راه حاکمیت این مهم، گسترش حوزه عمومی با وساطت روشنفکران مستقل و آزاد و در واقع، گسستن روابط اقتدارآمیز و تکثر بخشیدن به شیوه‌های زندگی، در چارچوب «زیست‌جهان»^۲ می‌باشد. به نظر او، فرایند شکل‌گیری عقیده و اراده عمومی خارج از حیطه قدرت، شرط اساسی برای تکوین «اراده دموکراتیک» است (برمک، ۱۳۸۱). هابرماس خاطر نشان می‌کند که حوزه عمومی باید قادر باشد مشکلات اجتماعی را کشف کرده، آنها را به صورت «آگاهی از بحران»^۳ تبدیل نماید و به این صورت، مشکلات موردنظر را در مفهوم پارلمانی ارائه کند؛ بنابراین، گردش منظم و نهادی قدرت، تنها به شرطی محفوظ می‌ماند که سیستم سیاسی «مرکزی» به «حاشیه» حوزه عمومی دائماً پاسخگو باشد. او شرکت فزاینده‌ی مردم در تصمیم‌گیری‌های سیاسی و افکار عمومی آگاه را مطمئن‌ترین وثیقه‌ی جلوگیری از سوءاستفاده از قدرت سیاسی می‌داند.

در بستر فکری هابرماس، فضای عمومی، فضایی فکری و اجتماعی است که در آن فعالیت‌های آگاهی بخش رسانه‌ای، به ایجاد زمینه برای بحث‌های اجتماعی و انتقادی - و ظهور چیزی که او آن را در جهت دموکراسی بنیادی می‌داند - می‌انجامد. هابرماس از این منظر که قدرت دستگاه اداری باید به وسیله «قدرت ارتباطی» حوزه عمومی به طور مداوم مشروعیت یابد، بر آرنه متکی است.

1. Communicative rationality

2. Lifeworld

3. Awareness of the crisis

دیدگاه آرنت درباره‌ی فضای عمومی نیز بر مفاهیم «حاکمیت هیچ‌کس» و «عاملیت همه» مبتنی است. طبق رویکرد آرنت، به دلیل این که هر انسانی یک آغاز تازه است، کاملاً منحصر به فرد بوده و دارای توانایی‌ها و زمینه‌های بی‌نظیری است که به روش‌های مختلفی در موقعیت‌های مختلف عمل کند؛ اما این فردیت ممکن است در جامعه‌ی مدرن هنجاری شده، خود را آشکار نسازد. چراکه در جامعه‌ی بهنجار فقط می‌توانیم گزینه‌های تعریف شده و روش‌های محدود «بودن» را انتخاب کنیم. فرصت‌های اندکی برای ایجاد موقعیت‌های منحصر به فرد برای افرادی که می‌دانند «چگونه در چیزهایی که می‌دانند، بهترین شوند» وجود دارد. به‌جای نمایان ساختن هویت، هویت‌ها را به‌وسیله‌ی ماسک‌هایی که به‌وسیله‌ی جامعه ساخته شده‌اند، می‌پوشانیم (شوتز، ۱۹۹۱، ص. ۸۰). البته آرنت با اینکه بر هویت و صدای ویژه هر فرد تأکید دارد، اما بر این اعتقاد است که قبل از حضور در جامعه یک خود هنوز هویت ندارد بلکه تکه‌تکه، منقطع و نامعلوم است. چراکه هنوز فرصت واکنش در موقعیت‌های مختلف برای او فراهم نشده است. در جامعه، ارتباط و عمل است که خودهای چندگانه نمایان می‌شوند (شوتز، ۱۹۹۱).

بنابراین، انسان آفریده عمل و گفتگو است و خودش را از طریق اعمال و کلمات آشکار می‌سازد. وقتی انسان‌ها با یکدیگر به‌طور مستقیم گفتگو می‌کنند، یک فضای «بینابین»^۱ یا شبکه‌ای از ارتباطات ایجاد می‌شود. تنها زمانی که چنین شبکه‌ای تشکیل شد، به‌احتمال زیاد آنچه آرنت فضای عمومی می‌نامد، وجود خواهد داشت، فضایی که در آن ممکن است در نهایت آزادی ظهور یابد (گرین، ۱۹۸۲a). طبق دیدگاه اشتراکی^۲ او، چنین فضای عمومی در هر زمان و هر مکانی پدیدار می‌شود. فضاهاى مختلف فرصت‌هایی برای صداهاى متفاوت فراهم می‌کنند. در دیدگاه آرنت فضا در مفهوم مکان‌نگاری^۳ یا نهادی^۴ مطرح نیست؛ یک

1. In between
 2. Associational
 3. Topographical
 4. Institutional

سالن عمومی در شهر که در آن، مردم با هم هماهنگ عمل نمی‌کنند و به گفتگو با هم نمی‌پردازند، «فضایی عمومی» به حساب نمی‌آید. ولی یک اتاق نهارخوری خصوصی که افراد برای شنیدن یک خبر محرمانه^۱ گرد هم می‌آیند، یا یک زمین یا جنگل، همچون مکانی برای عمل جمعی جهت توقف ساخت یک بزرگراه یا پایگاه هوایی نظامی می‌تواند فضاهایی عمومی باشند. از این رو، موقعیت‌ها و مکان‌هایی فضاهای عمومی محسوب می‌شوند که در آن‌ها جایگاه‌های قدرت به تصویر کشیده شوند (شوتز، ۱۹۹۱، ص. ۸۱). آرنت می‌گوید این فضاها باید به اندازه‌ای باشند که مشارکت هر فردی بتواند به وسیله‌ی دیگران در آن فضا تشخیص داده شود.

آرنت در بحث فضای عمومی محافظه‌کار است و بر آثار گذشتگان تأکید دارد. از این رو، معتقد است که فضاهای عمومی باید از مجموعه‌های تربیتی حذف شوند، چراکه شغل معلمان فقط کمک به دانش‌آموزان برای رشد ظرفیت‌های یگانه‌شان محدود نمی‌شود، معلمان باید گذشته را به منظور حفظ موارث فرهنگی فراگیران به حال حاضر آورند و دانش‌آموزان را با آن آشنا سازند (شوتز، ۱۹۹۱، ص. ۸۸).

مدل آرنت از «فضای عمومی» جریانی از نظریه تربیتی را به وسیله‌ی ماکسین گرین با عنوان «تربیت عمومی و فضای عمومی»^۲ (۱۹۸۲) وارد کرد. اگرچه مفهوم‌سازی گرین از فضای عمومی از طیفی از پروژه‌های تحقیقی گرفته شده است، اما شرح ویژه‌اش از عمومی به‌طور خاص مدیون آرنت است. علاوه بر این، تلاش‌های گرین درباره‌ی «فضای عمومی» بر فرضیات او درباره‌ی جهان، معرفت، ارزش، طبیعت موجودات انسانی و فعالیت جمعی مبتنی است.

1. Samizdat

2. Public Education and the Public Space

از دیدگاه گرین، جهان متکثر، نسبی و چندبعدی است و نمودار ثابتی از آن وجود ندارد^۱ (آیرز، ۱۹۹۵). او می‌گوید: «به نظر می‌رسد که در جهان هستی، همه چیز به‌طور خودکار و مقاومت‌ناپذیر اتفاق می‌افتد» (۱۹۸۸، ص. ۵۵). همانند اگزستانسیالیست‌ها، آنچه در هستی‌شناسی گرین مهم است، «هستی خود انسان و شدن^۲ آن» است. او بر این اعتقاد است که ما هیچ‌وقت کامل نخواهیم بود، بلکه همیشه در حال «شدن^۳» هستیم. انسان هستی‌اش را به‌وسیله طرح‌هایش^۴ تعریف می‌کند (گرین، ۱۹۷۸، ص. ۱۶۳). به این معنا، جهان، جهان امکان است و انسان با جستجوهایش قادر است جهان بهتر را بسازد (گرین، ۱۹۹۵). البته، او بر این باور است که اگرچه دانش به‌طور فعالی توسط انسان ساخته می‌شود (لافور^۵، ۲۰۰۸). اما فهم ما از جهان هیچ‌وقت نهایی نیست. از این رو، اظهار می‌کند «به‌جای ردیابی نظریه‌ای درباره‌ی حقیقت، بر اساسی اخلاقی، اهمیت پژوهش همکارانه را تکریم کنیم... اظهار کنیم به چه چیزی باور داریم و آن را به اشتراک بگذاریم» (گرین، ۱۹۷۸، ص. ۶۹). اشتباهات باورهای ما نیز با تأمل بر روی عمل و به اشتراک گذاشتن آن‌ها از بین می‌روند. گرین بر این باور است که شخص ضمن تجربه (توجه کردن، گوش دادن، نگاه کردن و تأمل) معرفت پیدا می‌کند. گرچه تجربه سطوح

۱. از نظر گرین نسبی‌گرایی مطلق تهدیدکننده‌ی استانداردها است و باعث حالت تشویش و اضطراب می‌شود (گرین، ۲۰۰۷b، ص. ۳). از این رو، از کثرت‌گرایی روشی حمایت می‌کند. او همانند نادینگز کثرت‌گرایی را جزء لازم بقای بشر، جهت ارزش نهادن به تنوع اجتماعی، فرهنگی و مذهبی و جستجوی صلح، صدا و اجتماع می‌داند (روتینز و ابراهیم، ۲۰۱۱، ص. ۳۰). بر این اساس، ارزش تنوع و کثرت نیز در روش‌هایی است که امکانات جدیدی را برای حرکت مردم به‌سوی تغییر و نوآوری فراهم می‌کند و به مردم کمک می‌کند به مفاهیمی از خوبی دست یابند (تیر بیکن (Thayer-Bacon)، ۲۰۰۸). او با اعتقاد به کثرت‌گرایی، به دنبال توجه به مباحث اجتماعی، چندفرهنگی، شهروند جهانی و اشکال مختلف دانستن و بودن است (روتینز و ابراهیم، ۲۰۱۱، ص. ۳۲).

۲. به عبارتی، هستی از نظر گرین توسط برخی نیروها یا ارتباطات (تخیل، نیروهای تولید، ناخودآگاه) تعیین می‌شود. هستی خود نوعی آفرینش جمعی است. این خلق از طریق هم‌بازنمایی (ارائه) representing (زبان) و هم انجام دادن (عمل)، praxis اتفاق می‌افتد.

3. Becoming

۴. پروژه به معنای ایجاد چشم‌اندازی با هدف ساخت خود و جهان است.

5. LaFever

مختلفی دارد، وقتی شخص به وجود اشیاء و موجودات آن‌چنان که هستند، آگاهی پیدا می‌کند، تجربه‌ای متعالی یعنی «آگاهی» را به دست می‌آورد. گرین «آگاهی» را به‌عنوان چیزی که از طریق حرکات و اشارات تجربه‌شده می‌شناسد که به ما قدرت تجسم در فضا، زمان و تاریخ ارزانی می‌کند، همچنین ما را از گذشته‌مان متمایز و با گذشته‌مان و دیگر انسان‌ها و یا جهانی که در آن حرکت و زندگی می‌کنیم، پیوند می‌دهد. از دیدگاه او دانش و مهارت‌هایی ارزشمند هستند که به روش‌های غیرقابل پیش‌بینی، بتوانند زمینه بیداری، تأمل، دیدن، شنیدن و احساس کردن مردم را فراهم کنند. به‌علاوه، جامعه‌هنگامی قوام می‌یابد که افراد دیدگاه‌های خود را ابراز و از تضاد دیدگاه‌های خود با دیدگاه‌های دیگران، آگاه شوند و بدانند که واقعیت می‌تواند ساخت‌های متعددی داشته باشد.

بنابراین، می‌توان چنین دریافت که از دیدگاه گرین، هر فردی از ویژگی‌ای یگانه و مخصوص به خود برخوردار است و با دیدگاه خاصی به جهان متکثر می‌نگرد و آن را تحلیل می‌کند؛ بنابراین، شاهد کثرت دیدگاه‌ها خواهیم بود، اما از طرفی، دیدگاه‌ها از طریق تفکر، دیدن و شنیدن صداهای دیگران در حال ساخته شدن هستند و اگر بخواهیم این تجربه گسترده‌تر شود، باید دیدگاه‌های مختلف به اشتراک گذاشته شوند (گرین، ۱۹۹۵). گرین نتیجه می‌گیرد برای این که هم جهان متکثر به اشتراک گذاشته شود و هم فضاهایی برای افراد در کثرتشان باز شود، فضاهایی که آن‌ها بتوانند متفاوت شوند، رشد کنند (گرین، ۱۹۸۸، ص. ۵۶)، دیدگاه خود را ابراز نمایند، از دیدگاه و نقد دیگران برای بهبود اجتماعی بهره ببرند و دیدگاه خود را نیز گسترش دهند، نیاز به یک «فضای عمومی» برای اجتماع کردن در آن است؛ فضایی که در آن دیدگاه‌های متنوع امکان بیان پیدا کنند، امیدهای مختلف امکان شکل یافتن یابند و درباره‌ی آن‌ها تصمیم‌گیری شود. گرین (۱۹۸۲، ص. ۶) می‌نویسد: «وقتی جوانان کشف می‌کنند که دارای توانایی‌هایی برای ارائه ایده‌ها و دستیابی به احساسات، افکار و روش‌هایی هستند که تاکنون تصور نشده - و حتی روش‌هایی برای از بین بردن نارسایی‌های که کشف کرده‌اند - فضایی وجود ندارد که در آنجا صحبت کنند و عمل نمایند، از این رو، بعید

است آن‌ها بتوانند قبل از یکدیگر ظاهر شده و قدرتی را که در باهم بودنشان است را متحقق سازند».

به این ترتیب، باید فضاهایی تشکیل شود که در آنجا افراد بتوانند با هم ظاهر شوند. این فضای عمومی در درجه اول مکانی (فیزیکی یا مجازی) برای آزمایش و خطای ایده‌ها و تجربه‌ها، خلق واقعیت‌ها و کشف تناقض‌ها است. فضایی است که در آنجا انسان‌ها می‌توانند خودشان را بدون هرگونه ترس آشکار نمایند. از این رو، فضاهای عمومی مقرهای مهمی برای بحث، تبادل آزادانه‌ی افکار و اطلاعات بدون هرگونه ترس و تهدید درباره‌ی طیف وسیعی از تناقض‌ها، اختلاف‌ها و ابهام‌های انسانی هستند که هر فرد در عین این که در آن صداهای دیگران را می‌شنود، صدای خود را منعکس می‌کند (مک‌دونالد^۱، ۲۰۱۱). در چنین فضایی بیگانه‌ها در کنار هم قرار می‌گیرند و فرصت‌هایی برای بیان دیدگاه‌های چندگانه‌ی گروه‌های مختلف با اصطلاحات متعدد فراهم می‌شود^۲ که در آن گفت‌وگوهای مخالف، می‌تواند بیان و توزیع شوند (شیخ^۳، ۲۰۰۷، ص. ۵)؛ همچنین، این فضا فرصت‌های لازم در زمینه‌ی کسب تجربه‌های اجتماعی، استفاده از قوه کشف و بهره‌گیری از توان آن به‌منظور خلق واقعیت‌ها و رویدادهای اجتماعی را فراهم می‌کند.

سؤالی که مطرح می‌شود این است که این فضا چگونه تشکیل می‌شود و چگونه تداوم می‌یابد؟ گرین می‌گوید موقعیت‌های زیادی می‌توانند به‌عنوان فضای عمومی مطرح شوند، «هر جایی که افراد بتوانند بدون ترس و تهدید در مورد جهان‌شان صحبت کنند». در واقع، مواقع زیادی هم دنیای تخصصی و هم دنیای عمومی فرد او را به خود مشغول می‌دارد، باید از آن‌ها به‌منظور تشکیل و تداوم فضاهای عمومی بهره برد تا هر فرد را به تفکر و مباحثه وادار نمایند. به‌علاوه، با طرح سؤالاتی نظیر چگونه می‌توان شهر خود را ساخت؟ دوست دارید خانه و شهر

1. MacDonald

۲. از دیدگاه گرین «فضای عمومی...به‌وسیله‌ی اصولی که انسان‌های متفاوت را به عمل در یک جای عمومی قادر می‌نماید و به خاطر آنچه آن‌ها انجام می‌دهند، شناخته می‌شود» (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۶).

3. Sheikh

شما چه شکلی باشد؟ چه چیزهایی داشته باشد و چه چیزهایی در آن نباشد؟ چگونه می‌توان وسایل شهر یا خانه را تأمین کرد؟ آیا غیر از این روش، روش‌های دیگر نیز وجود دارد؟ یا چه رفتارهای ضداجتماعی یا چه ساده‌لوحی‌هایی از دید خیلی‌ها پنهان مانده‌اند؟ چگونه می‌توان مردم را وادار به بیان آن‌ها کرد؟ چه رفتارهای اجتماعی را برای جامعه خود معرفی می‌کنید؟ چه کنیم که جهان مکان امن‌تر و زیباتری برای زیستن باشد؟ چگونه پس از مرگ هم مرجع خیر باشیم؟

گرین اضافه می‌کند «مردم از فضای عمومی که بی‌معنی ادراک شود، کنار می‌کشند؛ و به قول دیویی^۱، به جای درگیر شدن در روابط گسترده، در اطراف فضای خصوصی‌شان، موانعی را ایجاد می‌کنند» (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۶)؛ بنابراین اظهار می‌کند: «مهم‌ترین چیز در این فضا چگونگی درگیر کردن مردم در یک دیالوگ روشن با دیگران است» (گرین، ۱۹۹۲). او معتقد است «آنچه می‌تواند مردم را به گفتگو با صدای خودشان برانگیزد تا همراه با دیگران به عمل پردازند و راهی برای همدردی و رهایی از بی‌تفاوتی بیابند، احساس ارزش یافتن دیدگاه‌ها، غمخواری و مبارزه با بی‌عدالتی است» (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۶). گرین اتفاقات رمان «طاعون^۲» کامو^۳ را به‌عنوان مثال ذکر می‌کند و می‌نویسد: «طاعون، این بیماری مشترک، مردم را در یک فضای عمومی برای گفتگو و عمل کنار هم می‌آورد. تارو^۴ و دکتر ریو^۵ یک ساعت در مورد طاعون صحبت می‌کنند. تارو توضیح می‌دهد که هرکسی می‌تواند یک راه‌حل برای طاعون ارائه دهد، آنچه او انجام می‌دهد، انتخاب اخلاقی بودن با دیگران در زندگی است. به این معنا که نسبت به رنج و همچنین اصول (سلامت، صداقت و پاکی) که توسط او برای زندگی انتخاب شده است، کاملاً بیدار می‌ماند» (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۶).

-
1. Dewey
 2. The Plague
 3. Camus
 4. Tarrou
 5. Rieux

همچنین، گرین درک زیبایی شناسانه و هنرها را برای تجمع افراد در فضاهای عمومی مورد تأکید قرار می‌دهد، زیرا مردم همیشه به دنبال چیزهای جذاب و هیجان‌انگیز هستند، چیزهایی که تا به حال با آن مواجهه نشده‌اند. در واقع وقتی افراد متوجه شوند که چیزی برای کشف و اطلاع دادن به آن‌ها و تصاویری از امکان وجود دارد، جذب جذابیت این فضا می‌شوند. زیبایی شناسی حالتی از حس و تجربه یک پدیده را معرفی می‌کند که تا به حال کسی از آن زاویه به آن‌ها توجه نکرده است، چراکه زیبایی شناسی همانند ریشه‌ی یونانی خود «استتیکا»^۱ به معنای «حساسیت»، رویکردی است که حساسیت را فعال می‌کند (گرین، ۱۹۸۱).

هنرها نیز به دلیل این که یک ایده و تصویر تخیلی را ملموس می‌کنند و به آن شکل می‌دهند (مثل رمان باباگوریو^۲ بالزاک^۳، نقاشی زنان گریان پیکاسو^۴، نمایشنامه‌های شکسپیر^۵، موسیقی موتزارت^۶ و ...) جهان را برای افراد گسترده‌تر نموده و مرزهای دیدن و شنیدن آن‌ها را گسترش می‌دهند. در واقع، هنرها نماینده اشکال مختلف ادراک از بعدی متفاوت هستند. گرین تأکید می‌کند که مشاهده و مشارکت در ساخت آثار هنری، ذهن را برای خلاقیت باز می‌گذارد که دست کم بیشتر از تجربه‌های خود ببیند و بشنود (گرین، ۱۹۹۵). همان‌طور که ما برای ایجاد یک حس تلاش می‌کنیم... ممکن است از طریق برخی از دیدگاه‌های ارائه شده توسط ادبیات و هنرهای دیگر بهتر ببینیم؛ زیرا هر کدام از آن‌ها یک جنبه از جهان را معرفی می‌کنند. از این رو، مشغولیت در آن‌ها باعث تسخیر چشم‌اندازهای معتبر در جهان می‌شود (گرین، ۱۹۸۶). گرین تأکید می‌کند: «ایده‌ی من این است که درگیری و مشارکت در کارهای هنری می‌تواند مردم را برای پیدا کردن و بیان سؤالاتشان، احساسشان از معضلات، اشتیاقشان به چیزهای بهتر بیدار کند» (گرین، ۱۹۹۷، ص. ۳۹۲).

1. Aesthetica
2. Father Goriot
3. Balzac
4. Picasso
5. Shakespeare
6. Mozart

بنابراین، آثار هنری، فرصت‌های مناسبی را نه تنها برای تکمیل آگاهی‌های ما بلکه برای کشف و خلق امور جدید فراهم می‌سازند. به زعم گرین، فرهنگ جامعه از طریق مجموعه‌ای از احکام یا فرمول‌ها ساخته نمی‌شود، بلکه هنر قسمتی از آن را می‌سازد. جامعه به دنبال پاسخ به این سؤال نیست که کدام قراردادهای اجتماعی، عقلانی‌تر است، بلکه به دنبال این سؤال است که چه چیزهایی ممکن است دستیابی به جهان‌های مشترک، روابط متقابل و هم‌زیستی با یکدیگر را بیشتر کند (مک‌دونالد کارنس، ۲۰۰۸، ص. ۴۲).

می‌توان گفت، هنر و زیبایی‌شناسی نشان از آزادی مردمی دارند که با دیدی تازه، کلیشه‌ها، قواعد و مقرراتی را که باعث زندانی شدن انسان در بند طبقه، فرهنگ و قوانین شده‌اند، شکسته‌اند. آن‌ها یادآور این نکته هستند که داستان و تاریخ انسان، هرگز تمام‌شدنی نیست (گرین، ۱۹۹۴). مفهوم ناتمام، ایده‌ای حاکی از این است که همیشه چیز بیشتری برای دانستن، شنیدن و دیدن وجود دارد. در رمان «موبی‌دیک»^۱ اسماعیل^۲ می‌گوید: خدایا مرا از تکمیل دانستن هر چیزی حفظ کن» (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۷).

همچنین، گرین به عواملی که باعث می‌شوند مردم در چنین فضاهایی کنار هم قرار گیرند تا فضایی متعالی شکل گیرد، نیز بدین شرح اشاره می‌کند:

نخست در این فضا، پذیرش مفهوم کثرت انسان که دارای ویژگی دوگانه‌ی «برابری و تمایز» هم‌زمان با هم است، اساسی می‌باشد. بدون برابری، افراد نمی‌توانند کس دیگر یا نقشه‌ای برای آینده مشترک را درک کنند. سپس مشارکت‌کنندگان نیاز به تمرین استدلال، کسب مهارت‌های اندیشیدن، گوش دادن به دیدگاه‌های دیگران و فهم تفاوت‌ها نیاز دارند، این مهارت‌های عملی تنها از طریق فعالیت به دست می‌آیند نه از طریق روش‌های آموزش طوطی‌وار. به علاوه، گرین، تربیت و استدلال اخلاقی ناظر به آگاهی از اصول - ضوابط^۳، «آزادی، عفت و عقلانیت» را در یک فضای عمومی لازم می‌داند. چنین اصولی به‌منظور

1. Moby Dick

2. Ishmael

3. Principles-standards

زندگی با دیگران و باهدف عرضه برخی مفاهیم به هر زندگی فردی و کمک به ایجاد یک عرصه واقعی تر می‌باشد (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۱۳۳). گرین اشاره می‌کند کسانی که دیالوگ را رد می‌کنند، تبعیض جنسی یا نژادپرستی را تشویق می‌کنند و بر یقین تک‌ساحتی اصرار دارند، نمی‌توانند در فضای عمومی چشم‌اندازهای متعدد را به وجود آورند (شوتز، ۱۹۹۱، ص. ۹۰).

همان‌طور که گرت^۱ (۱۹۸۱) می‌نویسد، کثرت‌گرایی بدون توافق بر روی برخی ارزش‌ها امکان‌پذیر نیست، نظم، میل به گوش دادن به یکدیگر، احترام به حقیقت، رد نژادپرستی، حسی از نوع‌دوستی و خدمت به دیگران و احترام متقابل به تلاش افراد و کار سخت و همچنین احترام به ارزش‌های متعالی کسانی که کل اجتماع را پشتیبانی می‌کنند. بدون چنین توافقی، کسی نمی‌تواند اجتماعی (عمومی) برای همزیستی داشته باشد» (نقل از گرین، ۱۹۸۲، ص. ۸).

دلالت‌های تربیتی اندیشه‌های گرین درباره‌ی فضای عمومی

گرین بر این باور است که مدارس عصر ما دارای فضاهایی نیستند که هر کس ضمن آگاهی از تکثر جهان، خود را ابراز نماید و از دیدگاه دیگران نیز بهره‌بردار. اغلب دانش‌آموزان به‌عنوان مواد خامی در نظر گرفته می‌شوند که باید برای برآوردن تقاضاهای جامعه شکل داده شوند؛ بنابراین، دانش‌آموزان مجبور به حفظ دانش‌هایی هستند که ثبات وضعیت فعلی را تضمین می‌کنند و دغدغه‌های اقتصادی فعلی را کاهش می‌دهند. چنین انتظاراتی فراگیران را به جای افراد، به‌عنوان منابع انسانی تلقی می‌کند و کسی جرئت ندارد حالت‌های استاندارد را نیز نادیده بگیرد. گرین به این شکل آموزشی «تعلیم و تربیت استاندارد شده»^۲ می‌گوید (گرین،

1. Grant

۲. با وجود اینکه گرین استانداردهای جزئی را رد می‌کند اما معتقد است که باید استانداردها را در ارتباط با امید فعل و انفعال، مکالمه و امکان جامعه‌ی یادگیری بسنجیم، به‌گونه‌ای که هنجارها و استانداردها به‌طور مداوم و مستمر نام‌گذاری و دوباره نام‌گذاری شوند. هر کدام از افراد (هم معلم و هم دانش‌آموز) در هر زمینه‌ای باید خودشان در ساخت استاندارد نیز مشارکت داشته باشند. از این رو می‌گوید: من از نوعی از دیالوگ‌ها و استانداردها که یک گفتگوی مدنی مداوم را ممکن می‌سازند، تفاوت‌ها را با هم آشتی می‌دهند و به آن‌ها منجر می‌شوند و فرصت‌هایی برای تشکیل جهان مشترک و

۱۹۹۵، ص. ۱۰). این نظام تربیتی باعث می‌شود که بسیاری در اقلیت بمانند و نتوانند صدای شخصی خود را آزاد نمایند. بر این اساس، این ساختار موفقیت همه را تضمین نمی‌کند (گرین، ۱۹۹۵). در واقع، با وجود این که انتظار می‌رود تعلیم و تربیت ناظر به فرایند «شدن» باشد و دانش‌آموزان مدارس را فضایی برای ظهور ظرفیت‌هایشان تلقی کنند، اما بسیاری از دانش‌آموزان به حاشیه رانده شده و احساس می‌کنند از فرهنگ مدرسه دور شده‌اند. به عبارتی، گرچه جوان‌ها سرشار از انرژی هستند و در ارائه ایده‌های خوب نقیصی ندارند، اغلب کسی ایده‌های آن‌ها را جدی نمی‌گیرد و یا اجازه بیان نمی‌یابند. در این شرایط، دانش‌آموزان - که با بیان طرح‌های اولیه‌شان با دیگران، شناخته می‌شوند - خودشان را به‌عنوان کسانی که دارای انتخاب اندکی برای فراتر رفتن هستند، می‌بینند و از توانمندی‌های خود صرف‌نظر می‌کنند. بر این اساس، نگرش‌ها نسبت به مدرسه خصومت‌ورزانه می‌شود و فراگیران فقط به دلیل قوانین و هنجارهای جامعه، بافت فرهنگی و اجبار خانواده در مدرسه حضور می‌یابند (رشید، ۲۰۰۲). این در حالی است که درگیری جوانان در طراحی و فرصتی برای بیان ایده‌هایشان، به آن‌ها احساس واقعی مالکیت می‌دهد. هنگامی که دانش‌آموزان در این فضا، احساس مالکیت و مسئولیت نمایند می‌توانند بر آنچه اتفاق می‌افتد، تأثیر بگذارند و احساس ارزشمندی نمایند.

گرین تأکید می‌کند مدارس به شکل فعلی و با قواعد حاکم بر آن‌ها - تحمیل قوانین بی‌شمار و متنوع، رفتار در چارچوب نظم و ترتیبات اجتماعی خاص، مقوله‌بندی، بهنجار کردن - بسیاری از فرصت‌های خود را از دست می‌دهند و نمی‌توانند انتظارات جدید از آموزش و پرورش را برآورده کنند، بنابراین، نیاز به فضایی متفاوت‌تر از فضاها فعلی است. فضایی که در آن، فردیت پیچیده و منحصربه‌فرد و غیرقابل تعریف، به‌وسیله «چارچوب نظم و ترتیبات اجتماعی» فروکاسته نشود، حاشیه‌ها، قابل‌مشاهده و دسترسی شده و نهضت‌های دیالکتیک از

حاشیه به متن تشویق شوند (هگینس، ۲۰۰۸). بنابراین، فضای عمومی را در مدارس پیشنهاد می‌نماید.

چنین به نظر می‌رسد که گرین با استفاده از خصیصه «عمومی»^۱ تنها به دنبال نقشه‌ای از پیش ساخته برای عمل نیست، بلکه همچنین، به دنبال دیدگاه‌هایی برای تجدیدنظر در شیوه‌های فعلی تلاش‌های تربیتی است. به علاوه، هدف گرین از تشکیل این فضای عمومی (به ویژه در مدرسه) آن نیست که معلمان و دانش‌آموزان به حقایق بدون تردیدی برسند، بلکه این است که دیگران با استفاده از این روش، نسبت به هستی خود و ایده‌ها و ارزش‌های خود و دیگران آگاه شوند، آن‌ها را به نقد بکشند و ایده‌هایی متفاوت‌تر و خلاق‌تر نیز ارائه دهند؛ بنابراین، این دیدگاه استعداد زیادی برای ایجاد اجتماع مدارس رهایی‌بخش^۲ و یک نظریه رهایی‌بخش قوی برای تعلیم و تربیت دارد. او بر پایه فرض اساسی خود که «انسان‌ها موجوداتی در جهان هستند که همواره به دنبال تبدیل واقعیت‌هایشان به ظرفیت‌هایی برای ساخت خود می‌باشند» این شکل آموزشی را پیشنهاد می‌نماید و حتی تربیت را به عنوان رسانه تغییر این گونه تعریف می‌کند که عبارت است از: فرایند توانمندسازی افراد برای متفاوت زیستن و ورود به اقلیم‌های متعدد معنا (مک‌دونالد-کارنس^۳، ۲۰۰۸).

گرین برای تبیین بیشتر دیدگاه خود می‌گوید: «من می‌خواهم فضایی ایجاد گردد که همان چیزی که همکار من فریمن بوتس^۴ «یادگیری مدنی»^۵ می‌نامد، دوباره زنده شود. می‌خواهم آشکار شدن تخیل و باز شدن عرصه‌هایی برای هنر را ببینم، به گونه‌ای که زبان‌های جدید بتوانند مورد کاوش قرار گیرند و دیدگاه‌های جدید باز شوند، به گونه‌ای که جوانان قادر به جستجوی فراتر از واقعیت شوند تا جهان‌های جایگزین را احضار نمایند. من می‌خواهم بیگانگی و ثبات، راهی برای مشارکت و حرکت به دست دهند، بازی آزاد حرکت، بازی آزاد

1. Public
2. Emancipatory schools
3. McDonald-Currence
4. Freeman Butts
5. Civic learning

فکر، همه به خاطر جهان مشترک است. ما با خلق جهان مشترک جاودانه می‌شویم، از وجود یکدیگر آگاه می‌شویم و از آنچه باعث تخریب می‌شود، جلوگیری می‌کنیم.» (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۹).

به این ترتیب گرین به منظور تحقق هدفی که از تشکیل فضاهای عمومی دارد از نظریه برنامه درسی مبتنی بر آزادی^۱ (نظریه تعبیری^۲ در برنامه‌ریزی درسی) حمایت می‌کند. در این نظریه برخلاف نظریه‌های کنترل، بر معنا، ایده‌ها و اندیشه‌ها تأکید می‌شود؛ زیرا گرین معتقد است که خودسازی (هستی مداوم) مهم‌تر از تخصص علمی برای دستیابی به حقیقت در هر شکل است. بنابراین اظهار می‌کند واقعاً برای همه لازم نیست که به‌طور عمیق از ریاضی و علوم مطلع شوند، اما برای هر فردی به‌طور جدی حیاتی است که بیندیشد که به‌عنوان فرد و به‌عنوان عضوی از فرهنگ کیست؟ (گرین، ۱۹۷۸، ص. ۶۶؛ گرین، ۱۹۶۷). گرین در بحث از محتوای درسی معتقد است همه عقاید سزاوار توجه هستند، اما آن‌هایی که منجر به دموکراسی و آزادی، تحریک آگاهی انتقادی، عاملیت اخلاقی و تعامل آگاهانه با جهان می‌شوند، باید در اولویت قرار گیرند (گرین، ۱۹۹۵، ص. ۶۴). از این رو، علوم انسانی در درجه اول قرار دارند. در این میان، گرین بر هنر و به‌ویژه ادبیات تأکید زیادی دارد، زیرا هنرها بیش از هر چیز، بر تکثر ایده‌ها و معنای تجربه شخصی، رهاسازی صداهای متنوع، تخیل و آفرینش واقعیت‌های مختلف تأکید دارند (گرین، ۱۹۹۷؛ گرین، ۱۹۷۸، ص. ۶۴) این برنامه، روی هوش انسان، زبان‌ها و نظام‌های نمادی متعدد در دسترس، سازمان‌دهی تجربه‌ها و معنی دادن به زندگی در جهان تأکید دارد. همچنین، از دیدگاه گرین لازم است معلمان، زندگی، دانش و اکتشافاتشان را به‌عنوان عناصری از برنامه درسی وارد مدارس کنند (گرین، ۱۹۹۵، ص. ۶۴).

از آنجا که یکی از مفروضه‌های گرین برای طرح فضای عمومی این بود که «دانش به‌طور فعالی توسط انسان ساخته می‌شود»؛ بنابراین، وظیفه‌ی معلم نیز کمک به دانش‌آموزان برای

1. Curriculum of freedom

2. Hermenutic theory in curriculum planning

کشف ایده درباره‌ی خود و جهانی است که در آن زندگی می‌کنند. آن‌ها باید فراگیران را در موقعیت گفتار و نوشتن آزاد قرار دهند تا بتوانند کشف کنند به چه می‌اندیشند و چرا؟ (گرین، ۱۹۷۸، ص. ۵۴). گرین در تدریسش به تربیت کردن کسانی که صحبت می‌کنند، می‌نویسند و از ایده‌ها و گفته‌های خود دفاع می‌کنند، بیشتر از کسانی که ایده‌ها و زبان خود را به تمسخر می‌گیرند، توجه می‌کند.

در این فضای عمومی، نگرشی که معلم و همچنین دانش‌آموزان می‌پذیرند، نگرش ندانستن یا نگرش سقراطی است. با توجه به همین نگرش گرین معتقد است آنچه ما باید درزمینه‌ی تعلیم و تربیت، در برابر آن مقاومت کنیم، «تک‌گفتاری^۱» یعنی نطق یک‌طرفه و فرض یک صدای واحد است که با بی‌ارزش کردن دانش‌آموزان، سکوت را القا می‌کند (گرین، ۱۹۹۱). به این ترتیب، گرین از روش تدریس گفتگویی حمایت می‌کند و گفتگوی کلاسی باز را پیش‌شرطی ضروری برای کثرت‌گرایی و تربیت دموکراتیک می‌داند (روتینز و ابراهیم، ۲۰۱۱). در این فرایند تدریس، معلم و دانش‌آموزان تجربه‌ی خود را به کلاس می‌آورند و معلمان نیز مانند دانش‌آموزان، درباره تجربه مورد زندگی‌شان سخن می‌گویند (آیرز، ۱۹۹۵) و پایه‌ی دانش‌آموزان، دستخوش تغییرات درونی می‌شوند و ذهنیت‌هایشان را با دانش‌آموزانشان از نو خلق می‌کنند. در این موقعیت دیگر معلم تنها کسی نیست که می‌آموزاند، بلکه خود او نیز در بحث با شاگردان یاد می‌گیرد. شاگردان و معلم هر دو مسئول جریانی هستند که با هم در آن رشد می‌کنند. در این گفت‌وگوشود نقش‌ها قابل تغییر و رابطه‌ی بین معلم و دانش‌آموزان نیز به صورت افقی است. هدف اساسی کشف واقعیت به کمک یکدیگر است (فريتز^۲، ۲۰۰۴). البته معلم فقط یک «راهنمای در کنار و فاقد اقتدار» نیست، بلکه «به‌عنوان فردی باتجربه، پرسش‌های پی‌درپی طرح می‌کند تا به شاگردان کمک کند به

1. Monological
2. Fritze

سبکی متفاوت بنگرند و چون بیگانه‌ای^۱ پاسخ‌های شاگردان را مورد تجزیه و تحلیل و نقد قرار می‌دهد» (تامپسون، ۱۳۹۱، ص. ۲۱۱).

به علاوه، به منظور برانگیختن دانش‌آموزان برای ورود به امکانات بیشتر، معلم باید از فراگیران درخواست تصور^۲ در موقعیت‌های مختلف داشته باشد و کمک کند که آن‌ها سؤالاتشان را بپرسند. به عبارتی، معلم باید بتواند به شاگردان کمک کند، آنچه در ذهن دارند را ابراز کنند و مجالی فراهم کند تا شاگردان در گفتگویی تشریک کنند که در غیر این صورت تمایلی به آن ندارند. این پویایی می‌تواند تخیل دانش‌آموزان را نسبت به آیین و رسوم قراردادی و همچنین مشخصه‌های زمان ما بیدار کند (گرین، ۱۹۷۸، ص. ۴۲). از این رو، در این شرایط نه تنها اقتدار معلم رد نمی‌شود، بلکه هم به‌عنوان همکار دانش‌آموزان برای نام‌گذاری موانع جدید و ایجاد فضاهای عمومی جدید کار می‌کند و هم می‌تواند با طرح پرسش‌های متعدد فراگیران را به چالش بکشد.

از دیدگاه گرین، معلم کاملاً بیدار کسی است که در آزادی دانش‌آموزان برای پیدایش معرفت تازه و تحول دائمی در زندگی جرقه ایجاد کند (الیاس^۳، ۱۹۹۵). از این رو، معتقد است ابزارها و فنون زیبایی‌شناسی و هنر در آموزش سودمند هستند. آموزش باید به‌عنوان یک اجرای هنری باشد؛ زیرا تنها یک هنرمند است که می‌تواند معانی را رها کرده و آن‌چنان آن‌ها را نظم دهد که قبلاً چنین نبوده‌اند و شوکی را بر آگاهی فراگیر وارد کند (گرین، ۱۹۹۷). گرین توصیه می‌کند که هدف معلم باید فقط این باشد که دانش‌آموزان را در مسیر خودشان

1. Stranger

۲. وقتی معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد که تصور کنند که فضاورد هستند و رفتن به مریخ را شبیه‌سازی کنند. این ایده به این صورت برای ارتقا سطح یادگیری مؤثر خواهد بود که باعث تصور حضور در آنجا می‌شود. در این شرایط شاگردان مجبور می‌شوند درباره‌ی ذخیره‌ی اکسیژن، نیروی جاذبه نوع زمین و هر چیز دیگری که یک بازدیدکننده از مریخ با آن روبرو می‌شود، بیندیشند. البته شاگردان می‌توانند این چیزها را از طریق مطالعه یاد بگیرند؛ اما این یادگیری و یادسپاری از طریق تصور یا وانمود کردن با سروکار داشتن مستقیم با آن موارد، مطمئناً افزایش خواهد یافت. به‌رحال آن‌ها مجبور می‌شوند به‌اندازه‌ی کافی درباره‌ی مریخ اطلاع کسب کنند تا تصور آنجا بودن برایشان راحت شود.

3. Elias

بیندازد، آن‌ها را به کار و انتخاب وادارد، با امکانات مواجه کند، به آن‌ها فرصت دهد تا مفهوم چیزی را که می‌خوانند را برای دیگران اظهار نمایند، تشویق شوند تا جایگاه خود را به دست آورند و نیز اندیشه‌های معلمان و منتقدان را یاد بگیرند (الیاس، ۱۹۹۵). از این رو، برای به ثمر نشاندن کثرت‌گرایی در تعلیم و تربیت، معلمان باید خودشان کاملاً بیدار و آگاه باشند، به طوری که امکان ورود صداها و دیدگاه‌های چندگانه دانش‌آموزان را فراهم کنند (روتینز و ابراهیم، ۲۰۱۱، ص. ۳۱).

بنابراین ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان با نظر به هدف‌های عینی از پیش تدوین شده و مبتنی بر روش‌های متداول در مدارس، در تقابل با اندیشه‌های گرین به نظر می‌رسد. در فضای عمومی گرین، هیچ چیز دقیقاً قابل پیش‌بینی نیست (گرین، ۲۰۰۵، ص. ۷۹). به تعبیر گرین، آنچه ما تلاش می‌کنیم به وقوع پیوندد، نه قابل اندازه‌گیری است و نه قابل پیش‌بینی (پاینار^۱، ۲۰۱۰، ص. ۵). چراکه هنرها با کشف آنچه نامشخص است، آمادگی برای تحمل ابهام، تمرین قضاوت آزاد از قوانین و روش‌های تجویزی، سروکار دارند. به‌علاوه در این فضا نه یک دانش قابل اندازه‌گیری تعریف شده، بلکه تعدد دانش، تجربه و دیدگاه‌ها در هر کلاس و در هر زمان وجود دارد (کرس و لیک^۲، ۲۰۱۳، ص. ۴۹). از این رو، با سه نوع ارزیابی مواجه هستیم، یکی ارزیابی درونی که به اصطلاح جنبه ذهنی^۳ دارد و دانش‌آموزان به‌طور خودآگاه به دنبال کشف ندانسته‌های خود هستند و مسلماً در این راه با موفقیت‌ها و شکست‌هایی مواجه می‌شوند، اما آنچه بیش از همه اهمیت دارد، این است که دانش‌آموزان به ارزش دانستن پی ببرند. دیگری ارزیابی برونی به این صورت که افراد تا چه اندازه فهم فردی و جمعی خود را به اشتراک می‌گذارند و برای دستیابی به فهم بالاتر تلاش می‌کنند و تفکرشان را در پرتو ایده‌های دیگر به‌طور مجدد، ارزیابی می‌کنند. در واقع، اینکه افراد به شیوه‌های مختلف (نقاشی، موسیقی و ...)، قادر به ابراز خود باشند (گرین، ۱۹۷۸، ص. ۵۷). شاخص ارزیابی نیز می‌تواند میزان و

1. Pinar

2. Kress & Lake

3. Subjective side

دفعات مراجعه افراد به فضا و مشارکت در فعالیت‌های مختلف باشد. سوم ارزیابی گروهی، به این صورت که پس از گفتگوها، دانش‌آموزان به بحث درباره‌ی آنچه از دیگر اعضای کلاس آموخته‌اند، می‌پردازند و عملکرد کل کلاس را ارزیابی می‌کنند.

بر این اساس، گرین معتقد است زمانی که یک فضای عمومی در قالب کلاس باز شود، معلمان، والدین و جوانان در مورد قسمت‌هایی از زندگی‌شان که تجربه کرده‌اند، صحبت می‌کنند، چیزهای را خواهند گفت که زندگی را واضح‌تر، کمبودها را برجسته‌تر و اقدامات را برای اصلاح ترغیب می‌کند؛ زمانی که همه در مورد تجارب و تخیلات خود صحبت کنند، تجارب بیشتری نسبت به صرف تخیلات خود خواهند داشت و از آن فراتر خواهند رفت. در این فضا همه به وسیله کار با دیگران (نه بر روی دیگران یا برای دیگران) خلق می‌کنند - و به خلق کردن ادامه می‌دهند - و تغییر، کثرت و اعتراض ممکن است ماهیت واقعی خود را نشان دهند (گرین و گریفیتس، ۲۰۰۸، ص. ۸۴). همچنین، فراگیران در خواهند یافت که باورهای آن‌ها تنها یکی از واقعیت‌های متعدد است و برخی از باورها و دانش‌ها ناقص، غیرعملی یا معیوب می‌باشند؛ بنابراین، چنانکه هسته چنین باوری ثابت و محکم شود، تجربه‌ای که از اینجا (فضای عمومی) جریان می‌یابد، شانس بهتری برای خلق مسیرهایی برای بهترین عمل، خواهد داشت.

در این بستر و فضا است که دانش‌آموزان در امنیت جسمی و ذهنی می‌گویند، می‌نویسند، ترسیم می‌کنند و داستان‌هایشان را به اجرا می‌گذارند و همان‌طور که پیشینه‌ی خود و تجارب زندگی‌شان را بیان می‌کنند، شروع به کشف صداهای دیگر از گذشته و دیگران خواهند کرد. آن‌ها کشف می‌کنند که کجا، چه چیزی مسکوت مانده است (گرین، ۱۹۸۸)، متفاوت خواهند زیست و وارد اقلیم‌های متعدد امکان می‌شوند.

همچنین، در این فضا روش‌های معقول و انسانی برای باهم بودن سنجیده می‌شوند، دیدگاه‌های چندگانه نقش پیدا می‌کنند و راهی برای بیان و شنیدن صداهای افراد گشوده می‌شود. به مرور، این فضای عمومی می‌تواند به عنوان مرکزی برای انتخاب‌های زندگی تبدیل شود (آیزر، ۱۹۹۵)؛ چراکه دانستن، تغییری را در واقعیت زیست‌شده به وجود می‌آورد که

ممکن است دیدگاه‌ها را دگرگون کند (گرین، ۱۹۹۲). در این فضای تربیتی گفتگویی، سالم و عمومی، تنوع قدرت می‌یابد و تناقض‌ها به‌عنوان این سؤال - که چگونه آن‌ها می‌توانند با یکدیگر زندگی کنند و یکدیگر را رشد دهند - بیان می‌شوند، با بومی‌گرایی^۱ و طرد مقابله می‌شود و اتحاد به‌سوی یک هدف مشترک بدون به خطر انداختن آن‌هایی که هستند و آن‌هایی که ممکن است باشند، به وجود می‌آید (گرین، ۱۹۸۸). به‌علاوه، فراگیران به این نتیجه دست خواهند یافت که جهانی که با آن در ارتباطاند یک نظام ایستا و ممنوع‌الورود نیست، بلکه ماده مورد استفاده انسان برای خلق تاریخ است (لیک، ۲۰۰۶).

در این فضا نه فقط یک صدا - صدای معلم - بلکه صداهای زیادی وجود خواهد داشت که هر کدام به‌گونه‌ای با اظهارنظر و ابراز خود، انجام اعمالی در راستای آفرینش، قادر به فراتر رفتن از ترس‌های خصوصی خود، متفاوت شدن و عینیت بخشیدن به آزادی هستند. به‌علاوه، گروه‌های به حاشیه رانده‌شده، می‌توانند خود را شناخته و به بی‌عدالتی اعتراض کنند (وندربلوگ^۲، ۲۰۰۶، ص. ۱۰) و فرصت‌هایی برای غلبه بر خشم و تعصب، درک تفاوت، یادگیری درباره‌ی دیگران و ارزش یافتن دیدگاه‌های فردی و گروهی را به دست آورند (باربر و آف^۳، ۲۰۰۸، ص. ۱۵).

بنابراین، نه تنها از این طریق، جوانان با شروع تفکر درباره‌ی تفکراتشان، خود را از منفعل بودن رها می‌کنند، بلکه این روشی است که با آن به درک آنچه اشکالی از دانش، حالت‌هایی از ساختارها، حالت‌هایی از تفسیر واقعیت زیسته و به اشتراک گذاشته‌شده نامیده می‌شود، قادر می‌شوند (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۷). از این رو، گرین در مصاحبه با آیرز تصریح می‌کند:

«اگر شما صداهای بیشتری را آزاد سازید و اگر داستان‌های بیشتری را بشنوید، تاریخ مقاومت و پایداری را لمس می‌کنید. برای شکسته شدن سکوت، نیاز به گفته شدن آن چیزی است که باید گفته شود که در آن هم نقد و هم درد است؛ بنابراین، مردم باید تخیلات

1. Nativism

2. Vander Ploeg

3. Barber and Offe

اجتماعی‌شان را به اشتراک بگذارند تا آنچه را که برای فرزندان، خانواده و همسایه یا محله خود می‌خواهند، افزایش دهند. آن‌ها با صحبت درباره‌ی تخیلاتشان درباره‌ی مسائل، امکان عملی درمان و اصلاح را به وجود می‌آورند» (آیزر، ۱۹۹۵، ص. ۳۲۰).

سپس خاطر نشان می‌سازد: «من به‌طور قطع، امیدوارم که این به اشتراک‌گذاری برای حصول به هدفش، مشترک و جمعی شود. می‌خواهم مشترک و عمومی شود؛ زیرا «زمانی که آن چیزی که من در ذهن دارم و آنچه دیگران در ذهن دارند، بیان شوند، هم تلاش برای تعمق بیشتر در بسیاری از چیزها زیاد می‌شود و هم خیلی از چیزهای غلط و ناعادلانه از بین می‌روند» (آیزر، ۱۹۹۵، ص. ۳۲۲).

آنچه فضای عمومی را از دیدگاه گرین برجسته و مهم می‌کند، این است که در این فضا نه تنها دردها و کمبودها به اشتراک گذاشته می‌شود بلکه به‌واسطه کنار هم قرار گرفتن ایده‌ها و تجربه‌های بیشتر، زمینه آفرینش‌های بیشتر برای ارتقاء سطح زندگی بشر به وجود خواهد آمد. با تشکیل فضاهای عمومی به‌ویژه در مدارس، چند هدف عمده ردیابی می‌شود: نخست، برانگیختن حس عاملیت و مسئولیت؛ دوم، تحقق آزادی؛ سوم، ایجاد دموکراسی و چهارم، دستیابی به یک جهان مشترک. گرین معتقد است که معمولاً دانش‌آموزان در بدو ورود به مدرسه درمی‌یابند که حق هیچ‌گونه اظهارنظری ندارند و باید اقتدار معلم را بپذیرند. اطاعت کورکورانه از قوانین آموزش، استفاده از چارچوب معین و دستورالعمل‌های کنترل‌شده در امر یادگیری، فرصت آزادی عمل را از آن‌ها سلب می‌کند و آن‌ها نسبت به دانش احساس مالکیت نمی‌کنند؛ اما چنان که مدرسه به‌عنوان یک فضای عمومی باشد، این شرایط مهیا می‌شود که هرکسی خود را ابراز کند، ایده داشته باشد و از ایده‌های دیگران بهره‌بردار، ایده‌هایی که دردها را کاهش داده و ساخت بهتری از جهان را به دست می‌دهند، گرچه آن ساخت نیز همیشه کامل نیست. در این فضا واقعیت ذهنی هر فردی، در عرصه بین‌الذاتانی به ثمر می‌رسد و فراگیران خویششان معتبر خود را به یکدیگر نشان می‌دهند.

به‌علاوه، گرین آزادی را فرصت جستجوی امکان و معنا تعریف می‌کند که در فضای عمومی به دلیل جو خاصی که بر آن حاکم است، امکانات بیشتری را در اختیار فراگیر قرار

می‌دهد تا پروژه‌های قابل توجهی ابداع کرده، امکان‌های جایگزین را شناسایی نموده و از بین آن‌ها، گزینه‌هایی برای انتخاب داشته باشد.

گرین می‌گوید: «آزادی هنگامی رخ می‌نماید یا به منصفی ظهور می‌رسد که افراد از طریق خاصی گرد هم آیند، به شکلی معتبر (بدون نقاب، تظاهر، القاب و منصب) در کنار یکدیگر حضور یابند و هنگامی که پروژه‌ای مشترک برای پیگیری داشته باشند» (تامپسن، ۱۳۹۱، ص. ۲۱۳).

درحالی که ممکن است بگوییم «آزادی» منوط به عدم محدودیت و دیوار^۱ است، گرین می‌گوید آزادی همیشه در ارتباط با انواع خاصی از محدودیت‌ها و در ارتباط با شرایط رخ می‌دهد. در واقع، آزادی نمی‌تواند جدا از ماتریس اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و شرایط روانی وجود داشته باشد؛ بنابراین، محدودیت‌ها نه از جنبه منفی، بلکه از جنبه مثبتشان باید در نظر گرفته شوند که باعث می‌شود افراد برای فراتر رفتن از آن‌ها، خلاقیت داشته باشند. از این رو، زمانی که یک فضای عمومی باز می‌شود، نه تنها باعث می‌شود افراد در اطراف خود، دیواری برای بیان دیدگاه خود حس نکنند، بلکه دیوارهایی که در جهان اطرافشان، قبل از ورود به این فضا، آن‌ها را احاطه کرده بود، نیز شناسایی نمایند، در اینجا فراگیران ایده‌هایشان را برای از بین بردن درد، دیوار و سلطه بیان می‌کنند و به مبارزه با دیوارها می‌پردازند: «دیدگاه آمریکایی غالب که آزادی را عدم محدودیت یا تعهد برمی‌شمرد، باید در اذهان معلمان و شاگردان جای خود را به احساس مثبت‌تری دهد، به دیدگاهی که آزادی را به‌مثابه وجود امکانات برمی‌شمرد، به‌مثابه‌ی توانایی انتخاب کردن، خلق کردن، کشف نگرش‌های جدید و

۱. دیوارها به‌عنوان یک استعاره در دیدگاه گرین، موانعی برای معنا و عاملیت شخصی هستند که باید قبل از اینکه به فراتر از آن‌ها برویم، نام‌گذاری شوند. برخی از آن‌ها به‌عنوان محدودیت‌های بیان آزاد، بی‌فکری، رفتارهای روتین، عادات بی‌خردانه هستند - هیچ‌کدام از آن‌ها به‌وسیله کسانی که خواب‌آلوده‌اند و بیدار نشده‌اند یا کسانی که آرزوی فراتر رفتن ندارند، مورد ملاحظه قرار نگرفته‌اند (گرین، ۱۹۸۸، ص. ۶).

مقاومت در مقابل دانشی که بسیار آسان داده و گرفته می‌شود... آزادی از تصور کردن امکان در آینده پیش می‌آید» (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۱۲۹).

گرین با طرح فضای عمومی و آزادی حاکم بر آن تحقق هدف دیگر به نام دموکراسی را نیز در عمل ممکن می‌داند. او بر این باور است که همه‌ی ما از دموکراسی صحبت می‌کنیم، اما در عمل، فضایی برای وقوع آن در نظر نمی‌گیریم. لازم است تصور خود از دموکراسی را به فراتر از حوزه سیاسی جامعه گسترش دهیم (گرین، ۱۹۹۵، ص. ۵۶) چراکه دموکراسی نه فقط شکلی از دولت، بلکه روشی از زندگی است، از این رو، مستلزم ممارست در فضاهای مختلف اجتماعی و سیاسی است. به منظور ممارست دموکراسی در جامعه، یکی از مهم‌ترین فضاها که روزانه با آن در ارتباط هستیم، مدارس هستند که می‌توانند دانش‌آموزان را به‌طور فعال برای مشارکت انتقادی در جامعه آماده کنند تا از طریق به چالش کشیدن ایده‌ها، ارائه دیدگاه‌های مختلف و مشارکت در بحث‌ها با دیگران، یاد بگیرند به‌طور فعال شک کنند، امور را مسلم فرض نکنند، انتقادی بیندیشند و نسبت به خود و آنچه پیرامونشان می‌گذرد، هوشیار باشند، چرایی نارسایی، نابرابری و بی‌عدالتی در زندگی معمول را جویا شوند، جایگزین‌های ممکن را شناسایی کرده، امکان‌های مختلف را در جامعه تصور کنند و به دیدگاه دیگران احترام بگذارند (گرین، ۱۹۹۶، ص. ۳۹).

بنابراین اگر علاقه‌مند به دموکراسی و تربیت برای آزادی و همچنین برای گشودن دیدگاه‌های شناختی باشیم، لازم است زمینه را برای ایجاد اجتماعی دموکراتیک در مدرسه فراهم کنیم (گارسیا، اسکاتنب-کنگز و تورس-گوتزمان، ۱۹۹۵، ص. ۳)؛ زیرا از یک طرف دموکراسی یعنی احترام به دیدگاه اکثریت و فراهم بودن بستری برای آزادی‌های فردی و مدنی و از طرف دیگر در فضای عمومی، ضمن احترام به ایده‌های هر فرد و اجازه به افراد برای بیان دیدگاه شخصی خود به‌صورت آزادانه و برابر، جستجوی راه‌حل‌های بهتر نیز تعقیب می‌شود. در نتیجه از نظر گرین دموکراسی و تربیت باید برای رهاندن انسان از تنگناها و

تحریرهای فردی و اجتماعی، همیشه در کنار هم قرار گیرند (روتینز و ابراهیم، ۲۰۱۱). این هدف در بستر مدرسی که اقتدار و قدرت معلم حاکم است به دست نخواهد آمد.

به نظر می‌رسد هدف دیگر گرین از توجه به فضاهای عمومی، تشکیل جهان مشترک است. به همین دلیل به نقل از آرنست می‌نویسد؛ «واقعیت عرصه‌ی عمومی متکی بر درک همزمان دیدگاه‌ها و جنبه‌های متعدد است که در آن، جهان مشترک خودش را ارائه می‌کند» (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۷). جهان مشترک حاکی از «آگاهی از دیدگاه‌های دیگران، دستیابی به توافق‌های عملی در خصوص مسائل مهم و رفع تنش‌های ایجادشده با احترام به تفاوت‌ها است». با این حال به نظر می‌رسد بسیاری از افکار، ایده‌ها و تجارب در کنار هم قرار نمی‌گیرند، در نتیجه نه جهان مشترکی بین بسیاری از افراد هست و نه همدلی صورت می‌گیرد. اگر بتوانیم به یکدیگر گوش دهیم و به‌طور آزادانه قبل از یکدیگر پدیدار شویم، دارای امکان تأیید و نوسازی مجدد جهان مشترکمان خواهیم بود. گرین معتقد است اگر ما پروای جهان مشترک نداشته باشیم، یا اهمیت آن را برای افراد اعاده‌نماییم، نمی‌توانیم حس منسجمی از هدف در آموزش و پرورش را حفظ کنیم. جهان مشترک به‌وسیله‌ی یک داستان^۱، به‌وسیله‌ی ابراز دیدگاه‌های شخصی، گوش دادن به روایت‌های دیگران، جستجوی توافق، بسط دادن آن و تلاش برای بسط دادن مرجع آنچه به اشتراک گذاشته‌شده است، ایجاد خواهد شد (گرین، ۱۹۹۵، ص. ۶۸).

به نظر می‌رسد نوع معماری که طرح فضای عمومی آن را طلب می‌نماید، مدارس طرح باز^۲ است که برخلاف اتاق‌های کلاس سنتی - که با صندلی‌هایی که در ردیف‌های مختلف چیده شده بودند، مانع تلاش معلم و انعطاف لازم دانش‌آموزان، برای قرار گرفتن در گروه‌های متفاوت می‌شدند - در آن‌ها به معلمان و دانش‌آموزان اجازه داده می‌شود به روش‌هایی که با تفاوت‌های فردی‌شان متناسب است یاد بگیرند و به‌طور همکار در کنار هم قرار گیرند. در این فضا، فرصت‌های یادگیری به‌گونه‌ای در ساختار مدرسه در هم بافته شده است که آن را نسبت

1. Story

2. Open plan schools

به فضای منفعل یک فضای فعال کرده است و هم فراگیران و هم معلمان در آن احساس مالکیت^۱ می‌کنند.

با نظر به آنچه درباره فضای عمومی مطرح شده است، ممکن است انتظاراتی درباره‌ی این فضا ایجاد شود؛ نخست اینکه به نظر می‌رسد همه‌ی عقاید و ایده‌هایی که در این فضا مطرح می‌شود شایسته توجه هستند؛ گرین بر این اعتقاد است که با وجود این که عقاید و نظرات زیادی مطرح می‌شود، اما آن‌هایی که منجر به دموکراسی، آزادی و خلق بیشتر می‌شوند، باید اولویت یابند.

دوم، این فضا باعث دستیابی به یک توافق شفاف می‌شود: به اعتقاد گرین کسانی که در این مکان عمومی هستند، الزاماً برای دستیابی به یک توافق شفاف تلاش نمی‌کنند، بلکه آنچه در این فضا مهم است این است که پروژه‌های مختلف درک شوند (شوتز، ۱۹۹۱، ص. ۸۱). سوم، ممکن است این فرض شکل بگیرد که در نهایت این فضا دارای یک محصول نهایی خاص است؛ باید گفت گرین با وجود ارزش اقدام‌های عمومی، بر ماهیت غیرقابل پیش‌بینی عموم تأکید دارد. وی تصریح می‌کند «هیچ کس نمی‌تواند با یقین، سرانجام را پیش‌بینی کند» (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۸). چنانکه آرنست نیز مطرح کرده است: «ما چیزی را شروع می‌کنیم، ولی هرگز نمی‌دانیم حاصل آنچه خواهد شد. این همان چیزی است که با خطر کردن^۲ همراه است» (شوتز، ۱۹۹۱، ص. ۸۱).

چهارم، حضور در این فضاها آزادی مطلق را تضمین می‌کند. گرین معتقد است که حضور صرف در یک فضای مشترک^۳ آزادی مطلق را تضمین نمی‌کند؛ زیرا ما نمی‌توانیم از تأثیر فراگیر فرهنگ برکنار باشیم. این واقعیتی است که آزادی نمی‌تواند جدا از ماتریسی که اجتماع، اقتصاد، فرهنگ و شرایط روانی ایجاد کرده است، تصور شود (گرین، ۱۹۸۸، ص.

1. Ownership

2. Venture

3. Common space

۸۰). دموکراسی همیشه ناتمام است. همان‌طور که از زبان مرلوپونتی^۱ نیز اشاره می‌کند که دیالکتیک آزادی^۲ بازنده‌ها مختل و با کمبودها محدود می‌شود (گرین، ۱۹۸۸، ص. ۸). گرین اشاره می‌کند که یک فضای عمومی همیشه یک پروژه است، هرگز کاملاً به دست نمی‌آید، اما همیشه به وسیله مردمی که بی‌وقفه از آن استفاده می‌کنند، در حال به وجود آمدن و کامل شدن است و به مذاکره مداوم نیاز دارد. حضور افراد در این مذاکرات برای موفقیت مداوم استفاده از این فضا حیاتی است.

فضای عمومی بیشتر ناظر بر بیان دغدغه‌های انسانی و ایده‌های اجتماعی است: در نگاه نخست چنین به نظر می‌رسد، زیرا دغدغه‌های انسانی برای گرین بسیار مهم هستند، چنان‌که می‌نویسد: «ما هر روز تماشاگر تراژدی‌های متعدد، عاجز از به اشتراک‌گذاری درد دیگران هستیم» (گرین، ۲۰۰۷). در واقع، او درد انسان را دارد و پایه تمدن را نه علم و فناوری، بلکه فرهنگ، بینش و کمال فکری انسان می‌داند.

نتیجه

همان‌طور که ملاحظه می‌شود به اعتقاد گرین هر انسانی دارای صدایی ویژه است، اما اغلب این صداها به واسطه عوامل خاصی مانند سلطه طبقه حاکم و نظام برنامه‌ریزی آموزشی خاص خاموش می‌مانند. در مدارس به‌عنوان بستر کلیدی تربیت انسان‌ها، زمینه‌ی بیان دیدگاه‌ها و ایده‌های هر شخص به‌طور منحصر به فرد فراهم نمی‌شود. از این رو، شرایط موجود موقعیت نامناسی برای شنیده شدن ایده‌ها و تجربه‌های هر فرد است، تجربه‌ها و ایده‌هایی که اگر بیان شوند، در بهبود و ارتقاء اجتماعی مؤثر خواهند بود. گرین برای رهایی از این امر و فراهم کردن زمینه خلاقیت در مدارس، فضاهای عمومی را مطرح می‌کند. از منظر او تعلیم و تربیت باید وسیله‌ای برای رهایی انسان‌ها از اوهام، جبرها و مرزبندی‌ها باشد و به آن‌ها کمک نماید تا به جای تقلید کورکورانه از الگوها و پذیرش بی‌چون‌وچرای والدین، معلمان، سیاست‌مداران و

1. Merleau-Ponty

2. Dialectic of freedom

رسانه‌ها، بتوانند با تمسک به تفکر در جستجوی دانایی و امکانات بیشتر باشند و هرگز از جستجوی حقیقت و کوشش برای درک پدیده‌ها غفلت نورزند. فضاهای عمومی به خاطر جوی که بر آن‌ها حاکم است، دارای این قدرت هستند که انسان‌ها را از حالت انفعالی بیرون آورده و به آن‌ها مهارت‌ها و توانایی‌هایی ببخشند که ضمن رهایی از این جبرها، صدای خود را نیز انعکاس دهند.

آنچه کار گرین را درباره‌ی فضای عمومی مهم جلوه می‌دهد، این است که دیدگاه وی نه تنها بستری است که در آن تخیلات اجتماعی حضور می‌یابند، فردیت تحقق می‌یابد و جهان مشترک قابل دستیابی می‌شود، بلکه بستری متناسب با انتظار دوره معاصر از تعلیم و تربیت است. در دوره‌ی معاصر بر کشف و خلق واقعیت و بیرون کشیدن چیزی از هستی خود و حس یگانگی با جهان تأکید می‌شود. فضای عمومی این بستر را آماده می‌کند که هر فرد با ترسیم داستان‌های خودش وارد شود؛ بنابراین این حس به او القا می‌شود که به دلیل شرح حال و تجربه‌های منحصر به فردش، دارای ایده‌های مختلفی است که می‌تواند با تمرکز بر آن‌ها، چیزی را از هسته‌ی وجودی آن‌ها بیرون کشد. این فضا دیگر فضایی نیست که افراد همه دیدگاه‌ها را قطعی در نظر گیرند، فراگیران شخصاً به داخل دیدگاه‌ها نفوذ کرده و آنچه را که در درون آن‌ها نهفته است، کشف کرده و در معرض نمایش می‌گذارند، کمبودها و آنچه را که بی‌اعتبار و بی‌ارزش است نیز شناسایی می‌کنند. در واقع، اگر امکان استماع صداهای متفاوت فراهم شود، اگر مردم بتوانند عقایدشان ابراز کنند، زبان مبهمی که اکنون در میان افراد و گروه‌ها وجود دارد، شفاف و صدای خواسته‌ها شنیده خواهد شد. به این ترتیب، فضای عمومی، جریان‌ها و صداهای زیادی را به هم وصل می‌کند و چشم‌اندازهای زیادی را ارائه می‌دهد.

به نظر می‌رسد تشکیل فضای عمومی تأثیر زیادی بر همه‌ی جنبه‌های زندگی داشته باشد، باعث اشکال جدیدی از حکومت و اجتماع، روش‌های جدید تدریس و یادگیری، مشارکت مخاطب، حکایت روایت‌های جدید، سازوکارها، اشکال و مدل‌های جدید تجاری-اقتصادی و فرهنگی شود. چراکه تمرکز آن بر اجازه به هر کس برای بیان ایده‌ها، درک کثرت دیدگاه‌ها

و تفاوت‌های گسترده تجربه انسانی و جنبه‌های بی‌حد و حصر آن‌ها، رد واقعیت‌های از پیش تعیین شده، شناخت رنج‌ها و دغدغه‌ها و پیگیری منافع مشترک است.

به نظر نگارندگان فضای عمومی مکانی برای کشف تناقض‌های درونی در نظام‌های آموزشی است. معمولاً بین سیاست‌ها، آرمان‌ها، شعارها و اعمال (آرمان و عمل) واقعی نظام‌های آموزشی ناهمخوانی وجود دارد، در اغلب نظام‌های آموزشی هدف‌هایی چون بیان آزادانه افکار، انتخاب آگاهانه دیدگاه‌ها، تفکر انتقادی و غیره مدنظر قرار می‌گیرند، اما در عمل، چنین فضا و امکانی فراهم نیست که هر فرد بتواند خود و ایده‌ها و دردهایش را بیان کند یا به روشی متمایز آفرینش متفاوتی داشته باشد، هر کس به واسطه‌ی متن‌های درسی که از قبل تعریف شده است، ملزم به حفظ مجموعه‌ای از دیدگاه‌ها و عبور از مسیری خطی است و به واسطه‌ی سلطه‌ی تدریس یک طرفه عملاً خود را تحقق نمی‌بخشد؛ بنابراین، تشکیل فضاهای عمومی، ایده‌ی مناسبی برای پر کردن این شکاف به نظر می‌رسد. در ایران، فضای عمومی به معنای گرینی در بستر مدارس تعریف نشده است. درعین حال، به نظر می‌رسد ایده گرین می‌تواند نقطه عزیمت بحث و در پی آن تدارک فرصت‌هایی برای کشف تشابه‌ها و تناقض‌ها به‌منظور درک جهان مشترک و شنیدن صدای دیگران باشد.

نوشته‌های گرین حسی از چگونگی شکستن کلیشه‌هایی که به‌طور فزاینده‌ای ساختاردهی شده و دیدگاه‌هایی که ما را محدود کرده‌اند، به دست می‌دهند. زیبایی چنین فضاهایی دیگر در منظره‌سازی و تعاملات منظم و کنترل شده یافت نمی‌شود، بلکه بیشتر در تعامل و بحث بین طیف گسترده‌ای از گروه‌های اجتماعی است.

با وجود نوشته‌های زیاد گرین درباره‌ی ایده‌ی فضای عمومی در مدارس به‌عنوان راه‌حلی نوآورانه و همخوان با شعارهای اصلاحات آموزشی قرن بیست و یکم، برای برون‌رفت از وضعیت فعلی تعلیم و تربیت، اغلب تشخیص دقیقی اینکه منظور او از فضاهای عمومی و اینکه چگونه مدارس را ارتقا می‌دهند، دشوار است. ایده‌های او غیرقابل سنجش و بدون تعریف روشن هستند. در واقع، فلسفه‌ورزی‌های گرین درباره‌ی فضای عمومی دارای پیچیدگی‌هایی است که آن‌ها را برای فهم و ارزیابی دشوار می‌کند. مشخص نیست چه تعداد افراد می‌توانند

در چنین فضاهایی شرکت نمایند و چگونه می‌توان صدای هر فرد را تشخیص داد. به علاوه اگر فرض کنیم که داستان‌ها و ایده‌های هر فرد ابراز شوند، چگونه می‌توان آن ایده‌ها را در فضای سیاسی - اجتماعی یک جامعه رواج داد. به عبارتی، برخی از ایده‌ها با وجود استدلال‌های متقنی که ارائه می‌دهند، ممکن است با مبانی ارزشی یک جامعه همخوان نباشند؛ البته، این بدان معنی نیست که آن‌ها اثرات واقعی را ایجاد نمی‌کنند. به علاوه، اگر این ایده‌گیران که داستان‌ها و ایده‌های هر فرد باید به‌طور مساوی ارائه شوند، مورد توجه قرار گیرد، زمان‌بندی این کلاس‌ها به چه شکل خواهد بود. آیا در این فضاها افراد واقعاً به‌اندازه نیاز و برابر با هم به وضع سخن می‌پردازند. چراکه در هنگام طراحی آموزشی برای کلاس درس، مربیان باید فرصت کافی برای فعالیت‌هایی که اجازه می‌دهند دانش‌آموزان خود را ابراز و دیدگاه‌های دیگران را بشنوند، داشته باشند. همچنین، مشخص نیست که در فضای عمومی فراگیران تا چه اندازه باید از سنت و گذشته برای هدایت تفاسیرشان یا برای ارائه تفاسیر مختلف از جهان استفاده کنند. در واقع، اظهارات‌گیران ما را به‌سوی آینده سوق می‌دهد، به‌سوی نیاز به ساخت روایت‌های جدید، پاسخ به موانع جدید و نه نوسازی روایت‌های گذشته‌مان. او در کتاب «رهاسازی تخیل» (۱۹۹۵، ص. ۱۶۶) بیشتر بر تحول و تغییر نسبت به حفظ متمرکز می‌شود و می‌گوید «جامعه دموکراتیک، همیشه جامعه‌ای در حال ساخت است، زیاد به آنچه به‌دست آمده و در گذشته اندوخته شده است، وابسته نیست. آن به‌وسیله‌ی آگاهی از امکان آینده زنده نگه‌داشته می‌شود».

همچنین، بنا بر گفته‌ی شوتز (۱۹۹۱، ص. ۸۹) مشخص نیست که فراگیران چگونه می‌توانند یک جهان مشترک خارج از مجموع روایت‌های کلاسی بسازند، گرین به‌طور کامل مطمئن نیست که آن دارای راه‌حل قابل تعریف واضحی باشد. به علاوه، به نظر می‌رسد در فضای عمومی معلم در نوعی از تنش زندگی کند، زیرا مجبور خواهد بود انتخاب‌ها را با موقعیت‌های غیرقابل پیش‌بینی که پیش می‌آید، متناسب کند. بسیاری از معلمان نیز با این انتظار که از داستان‌ها و تجربه‌های شخصی‌شان به‌عنوان بخشی از برنامه درسی استفاده کنند، احساس ناراحتی خواهند کرد.

با وجود دفاعیاتی که از بحث فضای عمومی گرین در بستر مدارس به عمل آمده است، بسیاری از مدارس هنوز آمادگی پذیرش چنین تغییراتی را که گرین طلب می‌کند، ندارند. به هر حال، محیط فعلی تعلیم و تربیت و تخصیص به استانداردها، ترقی معیارها و اهداف قابل اندازه‌گیری، مانع امکان اجرای حتی مقدار کمی از فلسفه‌ورزی‌هایی که گرین عمر حرفه‌ایش را صرف تدریس و نوشتن درباره‌ی آن کرده است، می‌شود. شاید، با نسل‌های بیشتری از مریان متأثر از فلسفه تربیتی گرین، یک تغییر نسبت به تعلیم و تربیت در آینده به وجود آید.

منابع

- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس (۱۳۸۴). عاملیت آدمی از دیدگاه ریچارد رورتی و پیامدهای آن در تربیت اجتماعی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۴ (۱۳)، ۱۱۱-۱۳۲.
- برمک، راضیه (۱۳۸۱). عقلانیت در نگاه هابرماس. *بازتاب اندیشه*، شماره ۲۹، ۶۹.
- تامپسن، کریستین (۱۳۹۱). ماکزین گرین، هاشم فردانش (مترجم)، در پالمر، جوی. *آ؛ پنجاه دانشمند نوین علوم تربیتی: از پیازه تا عصر حاضر*. جلد دوم، صص. ۲۰۷-۲۱۵، تهران: سمت.
- Ayers, W. (1995). Social imagination: a conversation with Maxine Greene. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(4), 319-328.
- Barber, B. & Offe, C. (2009). *The decline and rise of public spaces*. Papers and Presentations from the International HSOG Conference- 2008, Working Papers, No. 39.
- Beghetto, R. A. (2008). Prospective teachers' beliefs about imaginative thinking in K-12 schooling. *Thinking Skills and Creativity*, 3(2), 134-142.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Elias, J. L. (1995). *Philosophy of education: Classical and contemporary*. Melbourne: Krieger Publishing Company.
- Fritze, C. (2006). The theory of Paulo Freire. *Accessed on*, 11.
- Garcia, O. Skutnabb-Kangas, T. & Torres-Guzman, M. E. (2006). Weaving spaces and (de) constructing ways for multilingual schools: The actual and the imagined. In O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas & M. E. Torres-Guzman (Eds), *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization*. Great Britain: Cromwell press Ltd, pp. 3-47.
- Greene, M. & Griffiths, M. (2008). Feminism, philosophy, and education: Imagining public spaces. In N. Blake, P. Smeyers, R. D. Smith, & P. Standish, (Eds). *The Blackwell guide to the philosophy of education*. John Wiley & Sons, pp. 73-92.
- Greene, M. (1973) *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, Inc.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- Greene, M. (1981). Aesthetic literacy in general education. In J. F. Soltis (Eds), *Philosophy and education: Eightieth yearbook of the National Society for the Study of Education* (115-141). New York: John Wiley press.
- Greene, M. (1982). Public education and the public space. *Educational Researcher*, 11(6), 4-9.
- Greene, M. (1982a). Literacy for What?. *The Phi Delta Kappan*, 63(5), 326-329. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20386322>.
- Greene, M. (1986). The spaces of aesthetic education. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 56-62.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. New York: Teachers College Press.
- Greene, M. (1989). The question of standards. *The Teachers College Record*, 91(1), 9-14.
- Greene, M. (1991). Retrieving the language of compassion: The education professor in search of community. *The Teachers College Record*, 92(4), 541-555.
- Greene, M. (1992). Public spaces in local places. *Phenomenology+ Pedagogy*, 10, 243-251.

- Greene, M. (1994). Postmodernism and the crisis of representation. *English Education*, 26(4), 206-219.
- Greene, M. (1995). Art and imagination: Reclaiming the sense of possibility. *The Phi Delta Kappan*, 76(5), 378-382.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, M. (1997). Metaphors and multiples: Representation, the arts, and history. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 387.
- Greene, M. (2000). The sixties: The calm against the storm, or, levels of concern. *Educational Theory*, 50(3), 307-320.
- Greene, M. (2005). Teaching in a moment of crisis: The spaces of imagination. *The New Educator*, 1(2), 77-80.
- Greene, M. (2007). On one side, horror. *All Rights Reserved*. 1-4
- Greene, M. (2007b). Democratic vistas: Renewing a perspective. New York: *Maxine Greene Foundation*.
- Greene, M. (2008). The poet, the city and curriculum. In American Association for the Advancement of Curriculum Studies (AAACS) Conference, New York.
- Higgins, C. (2008). Modest beginnings of a radical revision of the concept of imagination. *Imaginative*, 36.
- Kay, S. (1995). The power of a preposition-An interview with Maxine Greene. *Roeper Review*, 18: 1, 61-65.
- Kress, T. M. & Lake, R. (Eds). (2013). *we saved the best for you: Letters of hope, imagination and wisdom for 21st Century educators* (Vol. 1). Springer Science & Business Media. The Netherlands: sense publisher
- LaFever, K. S. (2008). *Interdisciplinary teacher education: Reform in the global age* (Doctoral dissertation, Miami University).
- Lake, R. L. (2006). *Curriculum of imagination beyond the walls of standardization*. (Doctoral Dissertation). Georgia Southern University, Electronic Theses & Dissertations.
- Lofton, R. A (2010). Curriculum of possibilities: The contributions of Maxine Greene. Exploring a curriculum theorist, EDCT 585.
- MacDonald, S. (2011). *Big society: Social action and the role of public space*. Senior Consultant, Centre for Local Economic Strategies.
- McDonald-Currence, K. L. (2008). *A philosophical investigation of Maxine Greene's aesthetics theory for K-12 education*. (Doctoral Dissertation), The University of Tennessee, Knoxville.
- Pinar, W. F. (2010). Notes on a blue guitar. *Journal of Educational Controversy*, 5(1), 18.
- Rasheed, S. (2002). The existential concept of freedom for Maxine Greene: The influence of Sartre and Merleau-Ponty on Greene's educational pedagogy. *Philosophy of Education Archive*, 394-401.
- Rautins, C. & Ibrahim, A. (2011). Wide-awakeness: Toward a critical pedagogy of imagination, humanism, agency, and becoming. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3).
- Robinson, K. (2008). Changing paradigms. Presentation at the Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce.
- Robinson, K. (2011). Changing paradigms, RSA Animate, Changing Education paradigms. Persian language synch, available at www.4shared.com/video/.../RSA, Animate ChangingEducation.html

-
- Roderick, J. A. (1989). The dialectic of freedom by Maxine Greene. *The Educational Forum*, 53(4), 379-383.
 - Roderick, J. A. (1989). *The dialectic of freedom by Maxine Greene*. New York: Teachers College Press.
 - Sarno, E. (2013). The recognition of intellectual spaces as a cultural heritage: A territorial perspective. *Pasos: Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 11(2), 459-470.
 - Schutz, A. (1999). Creating local "public spaces" in schools: Insights from Hannah Arendt and Maxine Greene. *Curriculum Inquiry*, 29(1), 77-98.
 - Schutz, A. (2001). Is political education an oxymoron? Hannah Arendt's resistance to public spaces in schools. *Philosophy of Education Archive*, 324-332.
 - Sheikh, S. (2007). The Public and the imaginary. Guest lecture: Seminar 3 — Working in Public: Quality and Imperfection, lk 1-12.
 - Singer, A. & Pezone, M. (2003). Education for social change: From theory to practice. *Workplace: A Journal for Academic Labor*, 5(2).
 - Thayer-Bacon, B. (2008). Democracies-always-in-the-making: Maxine Greene's influence. *Educational Studies*, 44(3), 256-269.
 - Vander Ploeg, M. (2006). Rethinking urban public space in the context of democracy and altruism. In *Seminar on Urban Altruism*.
 - Weiner, E. J. (2009). Time is on our side: Rewriting the space of imagination. *Situations: Project of the Radical Imagination*, 3(1).

تبیین «استقلال اخلاقی» به عنوان یک هدف تربیتی (با تأکید بر آرای کانت و پیترز)^۱

طاهره بهمنی^۲؛ دکتر مسعود صفایی مقدم^۳؛ دکتر محمد جعفر پاک سرشت^۴؛ دکتر سید منصور مرعشی^۵

چکیده

استقلال اخلاقی، به معنای «خود قانون گذاری» و «اطاعت از قوانین خود» است. این مقاله به شیوه تحلیلی و استنتاجی در جستجوی پاسخ به این دو سؤال است که اولاً، تحقق «استقلال اخلاقی» مستلزم حضور و تمهید چه شرایطی است؟ ثانیاً، آیا استقلال اخلاقی شرایط لازم را برای آنکه یک «هدف تربیتی» به حساب آید، دارد؟ چارچوب تئوریک این پژوهش دیدگاه کانت و پیترز است که در پاسخ به سؤالات تحقیق مبنا قرار گرفته‌اند. در پاسخ به سؤال اول نظر کانت مبنا قرار گرفته و در پاسخ به سؤال دوم، به نظر پیترز استناد شده است. اعتقاد کانت به جایگاه اساسی عقل و اراده آزاد مبنایی برای اعتقاد او به استقلال اخلاقی است. از سوی دیگر، پیترز معتقد است که تحلیل مفهوم «تربیت» و مفهوم «فرد تربیت شده» شاخص‌ها و شرایط ضروری برای «استقلال اخلاقی» را در اختیار می‌نهد. از این رو نتیجه گرفته می‌شود که با به کارگیری روش تحلیل مفهومی و تحلیل مفهوم «تربیت» و «فرد تربیت شده» می‌توان نشان داد که استقلال اخلاقی یکی از اهداف اصلی تربیت است، زیرا واجد ارزش‌هایی است که در مفهوم «تربیت» و «فرد تربیت شده» مستتر می‌باشد. در این میان مشکلات و تعارضات مفهومی بین «استقلال» و «اقتدار تربیتی»، میان «عقل» و «عادت» و «اصالت انتخاب» و «محتوای آموزشی» به میان می‌آید که در ادامه مورد بحث قرار گرفته‌اند.

واژگان کلیدی: استقلال اخلاقی، هدف تربیتی، فرد تربیت شده، تعارضات تربیتی، کانت، پیترز

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۰/۲۰ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۲۹

۲. دانشجوی دکتری تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

۳. استاد دانشگاه شهید چمران اهواز و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛ Safaei_m@scu.ac.ir

۴. استاد دانشگاه شهید چمران اهواز و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

۵. دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

مقدمه

هدف در تعلیم و تربیت به معنای وضع نهایی و مطلوبی است که آگاهانه و پس از بررسی‌های لازم، سودمند تشخیص داده شده و برای تحقق آن، فعالیت‌های مناسب تربیتی انجام می‌گیرد (شکوهی، ۱۳۸۴). در فلسفه تعلیم و تربیت، توجه به نیازهای انسان یکی از منابع استخراج هدف است. دیویی^۱ در کتاب *دموکراسی و تعلیم و تربیت* می‌نویسد: «هدف تربیتی باید از روی فعالیت‌های درونی و احتیاجات فرد پایه‌گذاری شود، اگر بناست که این فرد تربیت شود» (نلر^۲، ۱۳۸۰، ص. ۷۹). در این راستا، معمولاً فهرستی از نیازهای انسان در ابعاد مختلف تهیه و اهدافی در جهت تأمین این نیازها تعریف می‌شود. بر اساس طبقه‌بندی معروف مازلو^۳، پس از ارضای نیازهای اولیه و اساسی، انسان به فکر استقلال که در زمره نیازهای خودشکوفایی است، می‌افتد (سیف، ۱۳۹۰). مازلو (۱۳۷۲)، توانایی تشخیص بین نیک و بد به صورت مستقلانه، یا «استقلال اخلاقی» را از ویژگی‌های فرد خودشکوفایی می‌داند و معتقد است که نحوه تأمین و ارضای آن‌ها اکتسابی است و نیاز به یادگیری و آموزش دارد. مطابق با نظریه پیاژه و کلبرگ نیز «استقلال اخلاقی» مرحله نهایی رشد اخلاقی محسوب می‌شود که در آن، فرد فارغ از اقتدار دیگران می‌تواند انتخاب‌های معقول اخلاقی داشته باشد. تحقیقات کلبرگ (۱۹۸۴) نشان می‌دهد که استقلال اخلاقی نوعی قابلیت و ظرفیت روانی در همه افراد است، اما در برخی از جوامع و فرهنگ‌ها، افراد نمی‌توانند آن را تحقق بخشند. وی تحقق استقلال اخلاقی را مستلزم تربیت می‌داند؛ بنابراین، ایده استقلال اخلاقی به‌عنوان یک نیاز و ظرفیت روانی باید مورد توجه متولیان تعلیم و تربیت قرار گیرد. اگر ایجاد چنین ظرفیتی را وظیفه نظام تربیتی هر جامعه بدانیم، استقلال اخلاقی به‌عنوان یک هدف در تعلیم و تربیت محقق خواهد شد.

1. Dewey
2. Kneller
3. Maslow

با توجه به این که تاکنون تحقیقی برای تبیین ایده استقلال اخلاقی به عنوان یک هدف تربیتی صورت نگرفته است، پژوهش حاضر به بررسی این نکته می‌پردازد که آیا این ایده ضوابط لازم برای کاربرد در تعلیم و تربیت را دارد یا خیر.

مبنای نظری در پاسخ به سؤال اول که «حصول استقلال اخلاقی مستلزم چه تمهیداتی است؟»، آرای کانت می‌باشد و در مورد سؤال دوم که «آیا استقلال اخلاقی می‌تواند یک هدف تربیتی محسوب شود؟»، نظرات پیترز درباره مفهوم «تربیت» و «انسان تربیت شده» مبنا قرار گرفته است. بر این اساس، روش پژوهش تحلیلی - استنتاجی خواهد بود. محقق در ابتدا به دنبال پاسخ به سؤالات بوده و سپس درصدد حل تناقضات یا تعارضاتی برمی‌آید که با پذیرش استقلال اخلاقی به عنوان یک هدف تربیتی در عمل خود را نشان خواهند داد.

کانت و ملزومات استقلال اخلاقی

واژه «autonomy» که در فارسی به استقلال ترجمه شده، دارای ریشه‌ای یونانی بوده و از دو بخش «autos» به معنای «خود» و «nomos» به معنای «قانون» ساخته شده است. دورکین^۱ (۱۹۹۷، ص. ۱۲) می‌نویسد: «این مفهوم در دوران یونان باستان به شخص یا گروهی اطلاق می‌شد که قوانین مربوط به خود داشتند، یا خود به وضع قوانین می‌پرداختند». استقلال اخلاقی به معنای خودقانون‌گذاری، اقتدار فردی در اصول اخلاقی و اطاعت از قوانین خود (شنیوند^۲، ۱۹۹۹)، توانایی استدلال، تصمیم‌گیری آزادانه و مسئولیت افراد برای عمل و پیامدهای آن است. استقلال به معنای آزادی مثبت، برای تصمیم‌گیری مطابق با اصول عقلانی است (کروفلیک^۳، ۲۰۰۵). ایده استقلال اخلاقی توسط کانت وارد حوزه فلسفه اخلاق شده است.

انسان از نظر کانت

به باور کانت، انسان موجودی مستقل است و استقلال اراده برترین اصل اخلاقی است، چون مبدأ کرامت ذاتی انسان به شمار می‌آید. هدف تربیت حقیقی نیز، پرورش عامل اخلاق مستقل

1. Dworkin

2. Schneewind

3. Krofflic

است و تنها با مبنا قرار دادن ماهیت فرایندی تربیت، می‌توان استقلال اخلاقی را در فرد پرورش داد. از نظر او، تربیت اخلاقی تنها فراهم کردن زمینه‌ای است برای بیدار شدن و به کار آمدن وجدان و «منش» انسانی. «منش‌گرایی استوار اراده است به پیروی کردن از اصولی که خود فرد و به یاری خرد، رویاروی خویش نهاده است» (کانت، ۱۳۹۲، ص. ۲۲). بنابراین دو ویژگی «عقل» و «اراده آزاد» در انسان، از ملزومات استقلال اخلاقی هستند که به او توانایی خودفرمانی و تعیین ارزش‌های زندگی می‌دهند.

عقل: به اعتقاد کانت عقل دارای دو حوزه نظری و عملی است. عقل نظری معلوماتی است که از هر حس و تجربه‌ای مستقل بوده و به طبیعت، فطرت و ساختمان ذهن مربوط می‌شود. آنچه به عقل نظری نسبت داده می‌شود ادراک حقایق عالم است. عقل عملی به اختیارات و ترجیحات اخلاقی اشتغال دارد؛ «وظیفه اصلی و حقیقی عقل عملی، شناختن نیک و شر و هدایت انسان به سوی کردار اخلاقی است» (کانت، ۱۳۸۷، ص. ۱۰۱). کانت در بیشتر مواقع، عقل عملی را با اراده یکی می‌داند؛ «اراده همانا عقل عملی است» (کانت، ۱۳۸۸، ص. ۸۰). وی، آزادی و استقلال را متعلق به حوزه عقل عملی می‌داند؛ زیرا در این قلمرو به دلیل داشتن اراده، امکان آزادی و اختیار برای هر انسانی وجود دارد. انسان اخلاقی کانت، به‌طور ارادی اقدام به فعل اخلاقی می‌کند و در زمان تعارض بین امیال و اخلاق است که آزادی او تجلی می‌یابد. به اعتقاد کانت (۱۳۸۸)، اگر اراده آزاد فرد عاقل به کمک عقل و بدون اثرپذیری از شرایط و قوانین بیرونی، قانون جهان‌شمولی وضع کند، این قانون اخلاقی و «امر مطلق» است و هر دستور متعارض با آن، غیراخلاقی است. مفهوم استقلال اخلاقی نیز از همین استدلال به دست می‌آید که انسان قابلیت وضع قانون اخلاقی را دارد. به عبارت دیگر، انسان واجد استقلال اخلاقی کسی است که اراده عقلانی او مبنای ساخت دیگر قوانین زندگی‌اش باشد.

از نظر کانت (۱۳۸۸)، عقل برخلاف «ادراک حسی»، درباره آنچه هست در تعمیم به تمامی انسان‌ها یک چیز می‌گوید، زیرا نه به خاطر اینکه خرد خواهان آن است، بلکه به بررسی شرایط

و انتخاب بهترین گزینه می‌پردازد. آنچه کسی در یک موقعیت خاص باید انجام بدهد، بر اساس حکم عقل، همان چیزی است که کسان دیگر در آن موقعیت باید عمل کنند. از این لحاظ می‌توان عقل را عین اخلاق دانست. از این رو حاوی و ناظر به وجود منافع خاصی است که بر اساس آن انسان می‌فهمد که خود را باید جای دیگران بگذارد؛ یعنی آن‌گونه عمل کند که هر کس دیگر در موقعیت او آن کار را انجام دهد.

در مقایسه بین میل و عقل، کانت عقل را منشأ اخلاق می‌داند: «عقل یا خرد جامه عمل پوشاندن خواست نیکو را برترین غایت و هدف خویش می‌شمارد و هنگامی که به مقصود خود دست یابد به خشنودی خاص توانا می‌گردد، این خشنودی به دلیل رسیدن عقل به غایت خویش است و این غایت فقط توسط عقل تعیین می‌گردد، هر چند این امر مانع کامیابی‌های میل در انسان است» (کانت، ۱۳۸۷، ص. ۱۸). او همچنین تأکید می‌کند که نیکوکاری حقیقی انسان نه از روی میل بلکه از روی وظیفه است و چون وظیفه و تکلیف را نیز عقل و خرد تعیین می‌کند، بنابراین عقل منشأ صدور کردارهای اخلاقی است. کانت، عقل را در حکم شرایط پسینی می‌داند که اغلب غایات اخلاقی خصوصی انسان باید به آن محول شود.

کانت، عقل عملی را «وجدان» نیز می‌نامد که تصمیم‌های اخلاقی دشوار و متعارض از آن برمی‌آید و برای اینکه به این مهم نائل شود، باید از سلطه نظارت‌های بیرونی رها گردد. از این رو، کانت (۱۳۸۸) یکی از اهداف نظریه اخلاقی خود را دفاع از آزادی درونی فرد و رها ساختن داورهای او از نظارت‌های بیرونی می‌داند و از اینجاست که او بر قداست وجدان فردی تأکید کرده و معتقد است که انسان از نعمت عقل برخوردار بوده و به‌عنوان عامل عاقل محسوب می‌شود و صاحب وجدان ذاتی است، ولی با این حال بی‌نیاز از مراقبت و پرورش نیست.

اراده آزاد: کانت اراده را نوعی علیت می‌داند که به موجودات عاقل تعلق دارد. در واقع، اراده توانایی موجود عقلانی برای تولید آثار در جهان پدیداری است. او معتقد است که «اگر آزادی بخواهد صفت چیزی باشد، باید صفت اراده باشد» (کانت، ۱۳۸۷، ص. ۳۶). از نظر کانت، «اراده آزاد، اراده خودمختار است» (کانت، ۱۳۸۷، ص. ۳۷)؛ یعنی اراده زمانی آزاد

است که علت ایجاد آثار و اعمال باشد، درحالی که خود معلول امر دیگری نباشد و قانون حاکم بر خود را خودش وضع کند.

به اعتقاد کانت، «آزادی شرط قانون اخلاقی است» (کانت، ۱۳۸۷، ص. ۸۸) و اصول عقلانی برآمده از آزادی است که انسان را ملزم به اخلاقی بودن می‌کند. اساس فلسفی تأکید بر آزادی، عبارت است از پذیرش این اصل که همه انسان‌ها توانایی تفکر دارند. عقلانیت، ضامن آزادی فردی است و فرد تنها در آزادی می‌تواند به فرمان عقل آن‌طور که می‌خواهد زندگی کند. از منظر کانت، از آنجا که انسان دارای اراده آزاد است می‌تواند به‌طور مستقل عمل کند. آگاهی از قانون اخلاقی، آگاهی از آزادی و پیروی از آن، رهایی از تبعیت همه عامل‌های بیرونی و درونی یعنی رسیدن به آزادی معنوی است (نقیب زاده، ۱۳۸۷). او مانند روسو، هدف مهم تربیت را تبدیل انسان طبیعی به انسان اخلاقی و هدایت به سوی آزادی حقیقی می‌شمارد. تربیت از نظر کانت (۱۳۸۸) باید شرایطی فراهم آورد تا آدمی با انگیزه‌ای درونی متخلّق به اخلاق شود.

کانت امکان آزادی اراده را در این می‌داند که انسان بتواند رفتار خود را بر اساس قانون اخلاقی و به قصد احترام به آن قانون انتخاب کند: «اراده آزاد اراده‌ای است که به فرمان قانون اخلاقی است» (کانت، ۱۳۸۸، ص. ۳۰۷) و بدین طریق از پیروی زمینه‌های حسی و تجربی رهایی یافته و از قلمرو تأثرات و تمایلات فراتر رود. کانت زمینه توجه به استقلال اخلاقی را که همان توجه به آزادی و راه حقیقی پی بردن به اصل و بنیاد اخلاق است، در این رهایی می‌داند و تأکید می‌کند که هیچ راهی به‌جز این نمی‌تواند آدمی را به کشف اصل راستین اخلاق رهنمون سازد (نقیب زاده، ۱۳۸۷). کانت درباره کسانی که بنیاد اخلاق را در حس طبیعی یا اخلاقی جستجو می‌کنند معتقد است آن‌ها به دنبال اصلی می‌گردند که بنیاد آن دیگرفرمانی است و با این کار، هم پایه آزادی حقیقی را سست می‌کنند و هم ارج اخلاقی را.

پیترز و استقلال اخلاقی به عنوان هدف تربیتی

از جمله فعالیت‌های مرتبط با حوزه فلسفه تعلیم و تربیت تعیین اهداف تربیتی است. بدین منظور در بررسی استقلال اخلاقی به عنوان هدف تربیتی، پس از بررسی انسان از نظر پیترز، در گام نخست با مبنا قرار دادن نظریه پیترز درباره مفهوم تربیت و در گام دوم بر اساس دیدگاه وی درباره فرد تربیت‌شده، سؤال دوم پژوهش بررسی می‌شود.

انسان از نظر پیترز

از نظر پیترز (۱۹۸۱) آنچه انسان را قابل احترام و قابل تمایز از سایر حیوانات می‌کند، عقلانیت و استعداد او برای درک، ارزشیابی و تصمیم‌گیری در مورد مسائل و نیز دارا بودن «دیدگاه»^۱ است. انسان به واسطه داشتن عقل، قادر به کشف اصول و ارزش‌های اخلاقی بوده و علیرغم ساختارهای الزام‌آور فرهنگی و اجتماعی صاحب اراده آزاد در فرایند تصمیم‌گیری و انتخاب است.

پیترز مفهوم «شخص»^۲ را در مقابل مفهوم «فرد»^۳ قرار می‌دهد و بین مفهوم «شخص» و «نگرش ابراز وجود»^۴، یعنی توانایی ارزشیابی، انتخاب و تصمیم‌گیری ارتباط برقرار می‌کند. به عبارت دیگر شخص بودن، با بلوغ عقل و قوه استدلال در ابعاد مختلف آن ارتباط دارد. تفکر انتقادی، استقلال در انتخاب، خلاقیت در اعمال، داشتن اراده در مواجهه با وسوسه‌ها، مشخصه‌های شخص بودن است. از دیدگاه پیترز (۱۹۶۶) احترام قائل شدن برای افراد به عنوان اشخاص به منزله ارج گذاشتن به نظر و دیدگاه آن‌هاست، لذا هر مفهومی از رشد شخصی باید شامل دلالت‌هایی درباره عقلانیت انسان باشد.

-
1. Point of view
 2. Person
 3. individual
 4. Assertive

گام اول: بررسی «استقلال اخلاقی» با توجه به مفهوم «تربیت»

فلاسفه تحلیلی از جمله پیترز، ایضاح گزاره‌های فلسفی از طریق تحلیل مفاهیم را راهگشای حل مسائل فلسفی می‌دانند و با این هدف به بررسی مفاهیم تربیتی پرداخته‌اند. به همین دلیل در این مقاله، در تحلیل ایده «استقلال اخلاقی» به تعریف پیترز از تربیت، استناد می‌شود. به اعتقاد پیترز (۱۹۶۶، ص. ۲۵)، «تربیت مستلزم انتقال عمدی دانش ارزشمند است، به شیوه‌ای که از نظر اخلاقی قابل قبول باشد». از نظر او اگر قرار است تربیت روی دهد، در مقایسه با مفاهیمی مانند القای عقیده^۱ یا کارآموزی^۲ سه ملاک باید رعایت شود:

۱. آنچه منتقل می‌شود باید برای کسانی که قرار است آن را دریافت کنند، ارزشمند باشد.
۲. شخص تربیت یافته باید دانش، فهم و نوعی دید شناختی کسب کند.
۳. فرایند تربیت باید به صورتی انجام شود که دارای توجیه اخلاقی بوده و اراده و اختیار یادگیرنده مدنظر باشد.

همان‌طور که مشاهده می‌شود، از نظر پیترز محتوای آموزشی و فرایند آموزش صرفاً به شرط اخلاقی بودن واجد ارزش تربیتی هستند. ضمن آنکه محتوا و فرایند آموزش درعین حال لازم است که بار شناختی هم داشته باشند. به عبارت دیگر، «تربیت» در گرو «اخلاق» و «شناخت» است. بر این اساس زمانی می‌توان گفت یک فعالیت ماهیت تربیتی دارد که هم «ارزشمند» باشد و هم «شناخت‌مند»؛ یعنی هم به فرد نگاه ارزشی و اخلاقی داده و هم چشم‌انداز شناختی و درک و فهم بدهد. پس این سه ملاک که ناظر است به محتوا و روش از سویی و معرفت‌بخشی از سوی دیگر، به صورت دو شرط کلی مطلوبیت^۳ و دانش^۴ معرفی می‌شوند. این دو شرط درعین حال که شرایط ضروری تحقق فعل تربیتی و به تعبیر دیگر، از شرایط ضروری صحت مفهوم تربیت هستند، از جمله لوازم منطقی استقلال اخلاقی نیز می‌باشند.

1. Indoctrination
 2. Training
 3. Desirability
 4. Knowledge

شرط مطلوبیت: طبق این شرط، فعالیت تربیتی باید مطلوب و دارای ارزش باشد. «ارزش» واژه‌ای است که درباره آن توافق همگانی وجود ندارد. عده‌ای ارزش‌ها را نسبی و ذهنی دانسته که وابسته به موقعیت، زمان، مکان و اشخاص است. عده دیگر معتقد به وجود ارزش‌های کلی، ثابت و فی‌نفسه ارزشمندند و بر این باورند که در فرایند تربیت، باید وجود ارزش‌های ثابتی را پذیرفت تا بتوان ساختار تربیت را بر آن بنا کرد.

پیش‌فرض ایده استقلال اخلاقی نیز وجود ارزش‌های کلی و جهان‌شمولی است که هر فرد می‌تواند به یاری عقل خویش آن را دریابد. کانت و پیترز که مدافعان استقلال اخلاقی هستند، نیز بر این امر تأکید می‌کنند. پیترز (۱۹۶۶) از تعدادی ارزش و اصل کلی اخلاقی یاد می‌کند که معیار سنجش سایر امور قرار می‌گیرد، اصولی مانند آزادی، حقیقت‌گویی، احترام به شخص و عدالت که پیش‌فرض امور ارزشی و راهنمای عمل قرار می‌گیرند. در واقع می‌توان گفت ارزش سایر فضیلت‌ها، در میزان توجه و نسبت با اصول کلی اخلاقی تعیین می‌شود؛ بنابراین باید استقلال اخلاقی را در ارتباط با اصول کلی اخلاقی قرارداد تا میزان ارزشمندی آن برای تربیت مشخص شود.

ایده استقلال اخلاقی، به دلایل ذیل در راستای اصول کلی اخلاقی قرار می‌گیرد و می‌تواند در تربیت ارزشمند تلقی شود:

الف) استقلال اخلاقی به معنای خودفرمانی اخلاقی با مفهوم «شخص» در ارتباط است. به عبارت دیگر، آرمان استقلال اخلاقی، آرمان رشد «شخصی» و به تعبیر دیگر رشد ظرفیت عقلانی است. «هر مفهومی از رشد شخصی، باید مستلزم صفت عقلانی بودن انسان باشد» (هرست و پیترز، ۱۳۸۹، ص. ۱۱۰). خردپذیری انسان به دلیل اینکه انسان حیوانی عقلانی است، به‌عنوان پیش‌شرط هر شکلی از رشد شخصی باید ارزشمند شمرده شود.

ب) انسان شایسته شأن و اعتبار و فی‌نفسه ارزشمند است. به اعتقاد کانت (۱۳۹۲) انسان غایت است. وی استفاده ابزاری از انسان را نکوهش می‌کند. احترام به شخص، به معنای احترام به نظر و عقیده و دادن حق انتخاب به اوست. انسان انتخاب‌گر، توانایی تصمیم‌گیری و تدوین هدف‌هایی دارد که تاندازه‌ای سرنوشت خود را رقم می‌زند. هرگاه با نادیده انگاشتن

اندیشه‌های فرد، از او در جهت مقاصد خود استفاده شود، یا بدون توجه به دیدگاه‌هایش، سرنوشت او تعیین گردد یا با نادیده گرفتن منزلت کلی شخص، به‌عنوان یک موجود خردمند صرفاً اشغال‌کننده نقش خاصی تصور شود، از احترام گذاشتن به او غفلت شده است. پس با فراهم کردن زمینه استقلال اخلاقی، زمینه احترام و اظهار وجود اشخاص در موقعیت‌های اخلاقی مهیا می‌شود.

ج) آزادی، یکی از اصول کلی اخلاقی است که با استقلال رابطه زیادی دارد. آزادی و اختیار، شرط اخلاق و فعل اخلاقی است. از نظر برخی علمای خلاق همانند کانت بدون فرض اختیار و آزادی نمی‌توان فعلی را اخلاقی دانست. آزادی علاوه بر اینکه یکی از اصول تربیت اخلاقی است، شرط تحقق فعل اخلاقی نیز هست. از نظر کانت (۱۳۸۸) پیروی از عقل نشانه آزادی رفتار است و در تربیت، زمانی که فرد انتخاب عقلانی داشته باشد، آزادی او محقق شده است؛ بنابراین استقلال اخلاقی هم از اصل آزادی استخراج شده و هم می‌تواند به تحقق آن کمک کند.

بنا بر آنچه بیان شد، استقلال اخلاقی به دلیل این که در راستای اصول کلی اخلاقی مانند احترام به شخص و آزادی است، به‌وضوح می‌تواند شرط مطلوبیت تربیت را برآورده سازد.

شرط دانش و فهم: از نظر فلاسفه تحلیلی به‌طور منطقی، اساسی‌ترین اهداف عینی، اهداف شناختی است که طراحی سایر هدف‌ها باید مبتنی بر آن، ناشی از آن و یا مرتبط با آن باشد؛ بنابراین زیربنای هر هدف تربیتی از جمله استقلال اخلاقی، باید لزوماً دستاوردهایی در زمینه دانش، معرفت و درک و فهم باشد. پیترز صرف داشتن دانش را کافی نمی‌داند. بلکه درک و فهم اصول هم ضروری می‌پندارد. به‌زعم وی دانشی صلاحیت دارد که در نگرش فرد مؤثر باشد. در واقع معیار معرفت به درک دانش، آشنایی با فرایندهای کسب حقیقت و نقد و ارزشیابی صدق آن‌ها وابسته است و چنین دانش و درکی فرد را واجد صفات مطلوب اخلاقی کرده و شرایط لازم برای پی‌جویی حقیقت فراهم می‌کند (پیترز، ۱۹۷۷). در واقع از نظر پیترز هم دانش و هم فهم قواعد اخلاقی مهم است.

اما چگونه می‌توان درباره اخلاق به دانش، تجربه و درک عینی دست یافت؟ به اعتقاد پیترز (۱۹۶۶) توجه به عقلانیت، شکل اساسی و عینی از تجربه انسانی فراهم می‌کند که فارغ از شکل‌های سلیقه‌ای و شخصی^۱ دانش و درک است. پیترز با مطرح کردن مفهوم عقلانیت، زمینه را برای پرداختن به عینیت فراهم می‌کند: «به دلیل این که تمام افراد در داشتن بعد عقلانی با یکدیگر مشترک هستند، از آن‌ها انتظار می‌رود در موقعیت‌های مشابه، دارای تشابه فکری باشند» (پیترز، ۱۹۷۴، ص. ۱۵۶). پیترز قضاوت اخلاقی را عینی و موضوعی مربوط به عقل می‌داند که مستقل از اشخاص و عقاید آن‌هاست.

ایده استقلال اخلاقی در بعد شناختی، با توجه به اصل تعقل در انسان، فرایند انتخاب، ارزیابی و تصمیم‌گیری اخلاقی را مورد توجه قرار می‌دهد و این که چگونه فرد بتواند باورها را با کمک عقل خود، ارزشیابی نموده و دست به انتخاب منطقی بزند. فرد مستقل اخلاقی همواره به تفکر درباره عقاید پرداخته و آن‌ها را همچون حکم قطعی و ثابت به شمار نمی‌آورد. فرد مستقل، درباره چرایی و چگونگی پذیرش باورهایش تأمل می‌کند و همواره در حال ارزشیابی آموزه‌هاست.

نکته مهم دیگر در شرط معرفت این است که فعالیت تربیتی باید دانش و تجربه را به شیوه‌ای قابل قبول و اخلاقی در اختیار فرد بگذارد. به اعتقاد پیترز (هرست و پیترز، ۱۳۸۹) برحسب ضابطه معرفت، هر فعالیت تربیتی که عمداً در پی دستیابی به پاسخ‌های فارغ از تفکر باشد، از قلمرو تربیت خارج است. با توجه به این شرط، اگر فعالیت تربیتی عملاً فرد را از درک رفتار خود، سنجش منتقدانه آن و احتمالاً تغییر رفتار خویش محروم کند، آنگاه مستقیماً ملاک معرفت را نقض کرده و نمی‌توان آن را دستاورد تربیتی دانست. جلوگیری از درک و دانش درباره هر موضوع ضد تربیتی است. به همین دلیل فعالیت‌هایی که به تلقین فکری منتهی شود، باید کنار گذاشته شود.

استقلال اخلاقی می‌تواند راهکاری برای مقابله با خطر تلقین در تربیت اخلاقی باشد. تلقین، ارائه باورهای ثابت به افراد است به گونه‌ای که مانع آن‌ها، از پرسش درباره اعتبار این عقاید شود (بارو و وودز، ۱۳۷۶، ص. ۹۶). به دلیل اینکه در تلقین، عقلانی بودن انسان مورد توجه قرار نمی‌گیرد، مقبول علمای تربیت نیست و عملی غیراخلاقی به شمار می‌رود. پیترز (۱۹۷۳، ص. ۲۲) توقف در مرحله دوم رشد اخلاقی پیاژه و کلبرگ که مرحله اطاعت از قانون است را زمینه‌ساز تلقین می‌داند. وی، تربیت و زمینه‌سازی برای رسیدن فرد به مرحله استقلال اخلاقی را راهکار مقابله با تلقین می‌داند. از آنجا که استقلال اخلاقی برای فرد زمینه‌ای فراهم می‌کند تا آموزه‌های اخلاقی را مورد بررسی و تأمل عقلی قرار داده و صحت و سقم آن را بسنجد، راه تلقین و شستشوی مغزی بسته می‌شود.

بنابراین با توجه به برآورده شدن دو ملاک مطلوبیت و معرفت، فعالیت‌هایی که در جهت رشد استقلال اخلاقی در افراد باشد، می‌تواند تربیتی محسوب شود.

گام دوم: بررسی «استقلال اخلاقی» با توجه به مفهوم «انسان تربیت‌شده»

همواره فعالیت‌های تربیتی به این دلیل صورت گرفته است که افراد صاحب صفاتی شوند که آرمان تربیت پنداشته شده‌اند. در واقع با برشمردن ویژگی‌های فرد تربیت‌شده، می‌توان اهداف تربیت را مشخص نمود و فعالیت‌ها را بدان جهت سوق داد. به اعتقاد پیترز والاترین هدف تربیت، پرورش انسان فرهیخته است؛ بنابراین، بستری که می‌توان اهداف تربیت را بر اساس آن پی‌ریزی نمود، مفهوم انسان تربیت‌شده است. پیترز (۱۹۷۳)، جدا کردن بحث درباره اهداف تربیت و مفهوم انسان تربیت‌شده را عملاً غیرممکن می‌داند، زیرا هر دو یک مفهوم هستند. پیترز (۱۹۶۶ و ۱۹۷۳)، به تبعیت از پیاژه و کلبرگ، استقلال اخلاقی را غایت رشد اخلاقی دانسته و سه شاخص برای این مرحله نام می‌برد که ویژگی‌های فرد تربیت‌شده اخلاقی محسوب می‌شود.

اصالت^۱: مطابق این ملاک، انتظار می‌رود شخص تربیت‌شده همواره انتخاب‌گر باشد و بتواند در مورد پیامد رفتار خویش تفکر کند. شاخص اصالت، بر درونی بودن منشأ انتخاب دلالت دارد. از نظر پیترز، تصمیم‌گیری فرد در مورد اصول رفتاری و انتخاب‌های شخصی زمانی دارای اصالت است که خواسته خود شخص باشد، حتی اگر ملاک‌ها و معیارهای به کار گرفته در فرایند تصمیم‌گیری و انتخاب، منشأ درونی نداشته باشد. شخص مستقل و تربیت‌شده اخلاقی، زندگی خود را طبق قوانینی که خود انتخاب کرده نه آنچه دیگران به او دیکته می‌کنند، اداره می‌کند، برای پیروی از قوانین، توجیه منطقی دارد و صرفاً به دلیل وابسته بودن آن به مراجع قدرت یا تشویق و تنبیه از آن‌ها پیروی نمی‌کند.

تأمل عقلانی^۲: این جنبه از استقلال که مورد تأکید کانت و پیازه نیز بوده، توانایی ارزیابی درست یا نادرست بودن رفتار در پرتو اصول عقلانی است. از آنجا که استقلال با نقد و ارزیابی همراه است، شخص قوانین را به مثابه قراردادهای قابل تغییری می‌داند که همواره در مورد آن‌ها به تأمل عقلانی می‌پردازد و سپس مطابق آن رفتار می‌کند. پیترز معیارهای کلی برای قضاوت درباره قوانین را اصول اخلاقی سطح بالا می‌نامد که بر اساس عقل تشکّل یافته‌اند. برخی از این اصول، آزادی، حقیقت‌گویی، عدم تعصب و توجه به علایق دیگران است.

قدرت اراده^۳: شخص مستقل و تربیت‌شده اخلاقی، در خواسته‌هایش مصمم بوده و به اصول خود متعهد و پایبند است. چنین فردی علاوه بر آن‌که اصول و قواعد اخلاقی زندگی خویش را از راه تفکر و تأمل عقلانی انتخاب می‌کند، قدرت ایستادگی در مقابل تمایلات مخالف را دارد. این تمایلات مخالف می‌تواند منشأ درونی و یا بیرونی داشته باشند. به اعتقاد پیترز (۱۹۷۳) فرد مستقل، شجاع و صاحب اراده استوار است و در برابر امیال غیرمنطقی و عکس‌العمل‌های احتمالی دیگران مثل تمسخر و طرد شدن، مقاومت از خود نشان می‌دهد.

-
1. Authenticity
 2. Rational reflection
 3. Strength of will

با توجه به ملاک‌ها و شاخص‌های یادشده، پیامد توجه به استقلال اخلاقی به‌عنوان یک هدف تربیتی که در راستای توجه به اصل آزادی و احترام به کرامت ذاتی اشخاص قرار دارد، پرورش افرادی است که در سه حیطه شناخت، اراده و عمل، صاحب تأمل عقلانی، قدرت اراده و اصالت انتخاب خواهند شد؛ بنابراین انتخاب آن به‌عنوان یک هدف، از نظر منطق تربیت توجیه‌پذیر به نظر می‌رسد.

مسائل استقلال اخلاقی در عمل تربیتی

اگر ایده استقلال اخلاقی به‌عنوان یک هدف تربیتی پذیرفته شود، در هنگام عمل تربیتی سؤالاتی مطرح خواهد شد که باید بدان پاسخ داده شود. از جمله این که چگونه یادگیرنده می‌تواند مستقل بوده و آزادی انتخاب داشته باشد، درحالی که فرایند تربیت مستلزم وجود انضباط و اقتدار معلم و مدرسه است؟ چگونه فرد مستقل می‌تواند انتخاب اصیل داشته باشد درحالی که فرایند تربیت، مستلزم ارائه محتوایی است که خواسته و انتخاب دانش‌آموز نیست؟ آیا وجود محتوا خطری برای استقلال اخلاقی محسوب نمی‌شود؟ آیا آموزه‌های تربیتی و اخلاقی در اوان کودکی که فرد فاقد تأمل عقلی است، صورت عادت و یا تلقین به خود نمی‌گیرد؟ این سؤالات در قالب سه متناقض‌نمای تربیتی میان استقلال-اقتدار، عادت - تعقل، و اصالت انتخاب - ارائه محتوا مطرح می‌شوند.

الف - متناقض‌نمای استقلال و اقتدار: همان‌طور که بیان شد، استقلال اخلاقی برخاسته از اصل آزادی است و در عمل نیز آزادی شرط لازم تحقق آن است؛ اما چگونه باوجود اقتدار و قوانینی که در نظام تربیتی وجود دارد، آزادی و استقلال دانش‌آموز می‌تواند حفظ شود؟ آیا وجود قوانین و انضباط مانعی در پرورش فرد مستقل ایجاد نمی‌کنند؟ پاسخ این سؤال به مفهوم آزادی برمی‌گردد. آزادی در مفهوم منفی خود (آزادی از) به عدم وجود محدودیت از طرف دیگران و در معنای مثبت (آزادی برای)، به معنای توان تعقیب و رسیدن به هدف و عمل بر مقتضای عقل دلالت دارد (برلین، ۱۳۶۹). آزادی منفی در عمل قابل تحقق نیست، زیرا واقعیت این است که انسان‌ها با استعدادها متفاوتی زاده می‌شوند. برخی انسان‌ها قوی و زیرک بوده و تمایل به سلطه و سلب آزادی دیگران دارند. اگر افراد آزادی نامحدودی برای رسیدن به

اهداف خود داشته باشند اما عملاً نتوانند از آن بهره ببرند، در واقع آزاد نیستند و نمی‌توانند آزادانه عمل نمایند؛ بنابراین برای رهایی از مشکلات آزادی نامحدود، وجود قوانین ضروری است تا افراد ضعیف، تحت سلطه افراد قوی‌تر، قرار نگیرند و شرایط ایمنی برقرار گردد. در تربیت نیز افرادی که صاحب دانش و مهارت هستند، صاحب اقتدار تربیتی هستند. اقتدار معلم به‌عنوان کسی که به شیوه‌های عمومی تجربه تسلط یافته، می‌تواند مشروعیت داشته باشد. به اعتقاد پیترز (هرست و پیترز، ۱۳۸۹)، اگر اعمال اقتدار، ارتباط روشنی با اهداف تربیتی داشته باشد، می‌تواند توجیهی عقلانی داشته باشد.

به‌علاوه، حفظ و تداوم تربیت به‌ویژه در مراحل اولیه، مستلزم وجود حداقلی از شرایط نظم است؛ بنابراین انضباط به معنای پیروی از مقررات و حفظ شرایط نظم لازم است. به اعتقاد کانت، «میل به آزاد بودن چنان نیرومند است که وقتی انسان به آن خو گرفت، همه چیز را در راهش فدا خواهد کرد و از این روست که باید از آغاز انضباط را در کار آورد» (کانت، ۱۳۹۲، ص. ۶). وی اولین مرحله تربیت را انضباط می‌داند، زیرا انضباط زمینه‌ساز پیروی از خرد است. نکته مهم این است که نباید بیش‌ازحد در این مرحله متوقف شد؛ زیرا «اصرار بیش‌ازحد و زیاد بودن عادات برخاسته از انضباط، آزادی و استقلال فرد را از بین می‌برد» (کانت، ۱۳۹۲، ص. ۴۵). کانت مخالف با دیدگاه کسانی است که اعطای آزادی بیش‌ازحد به کودکان را توصیه می‌کنند. به اعتقاد وی، اعطای آزادی بیش از اندازه در دوران کودکی، سبب افسارگسیختگی فرد در آینده می‌شود. پس در مراحل اولیه تربیت، اعمال انضباط برای پیروی از قانون الزامی است. دیردن (۱۹۷۵) هم در تأیید نظر کانت، معتقد است کودکان انتخاب‌گران عاقلی نیستند که بتوانند مصلحت خود را تشخیص دهند، بنابراین مدرسه باید با اعمال انضباط زمینه‌ای فراهم کند تا تمایلات آنی کودکان به تأخیر افتد تا زمانی که آن‌ها بتواند انتخاب‌های معقولی داشته باشند.

آزادی مورد نظر استقلال اخلاقی، آزادی مثبت است و زمانی محقق می‌شود که فرد تا حد ممکن خود را از عواطف و احساسات درونی رها کرده و عقل را هادی خود در زندگی قرار دهد. انضباط اولیه به تحقق استقلال اخلاقی کمک می‌کند؛ زیرا فرد در پرتو انضباط می‌آموزد

که خواسته‌های خود را تابع اقتدار مشروع و انضباط معقول تربیتی نماید تا زمانی که بتواند مستقلانه، توانایی‌های عقلانی خود در جهت تشخیص و تعیین باورها، اصول و رفتارهای اخلاقی به کار بندد. مربی باید متناسب با مراحل رشد اخلاقی خود، آزادی داشته باشد و مربی در مراحل اولیه تربیت، با آزادی کنترل‌شده و محدود، فرصت انتخاب در اختیار فرد قرار دهد. آزادی و استقلال در این مفهوم، هیچ‌گونه تناقضی با اقتدار و انضباط ندارد.

ب- متناقض‌نمای عادت و تعقل: درباره عادت دو دیدگاه متفاوت وجود دارد. افرادی مانند افلاطون، کانت، روسو و دیویی به مخالفت با عادت برخاسته و آن را مانع تعقل و استقلال فرد می‌دانند. درحالی که از دیدگاه ارسطو و پیترز، کسب برخی از فضایل اخلاقی وابسته به تشکیل خوی پرهیزکارانه و یا به عبارتی تشکیل عادت است. از نظر ارسطو (۱۳۸۵)، این فضایل اخلاقی مربوط به بخش‌های غیرعقلانی (تمایلات) روح است که باید از راه عادت تحت فرمان عقل درآیند. عادت‌آموزی در تربیت اخلاقی، در ظاهر با تعقل و آزادی اخلاقی فرد منافات دارد؛ زیرا تشکیل عادت در دوران کودکی منجر به ملکه شدن صفات ثابتی در فرد می‌شود که ظاهراً فرد بدون تفکر آن را تکرار می‌کند؛ بنابراین چگونه عادت به‌عنوان یک شیوه تربیتی با ملاک تأمل عقلانی در استقلال اخلاقی سازگار است؟

پیترز در مقاله‌ای با عنوان *استدلال و عادت (۱۹۶۳)*، درصدد حل متناقض‌نمای «عقل و عادت» در تربیت اخلاقی برآمده است. به اعتقاد وی، کنشی که عادی شده لزوماً مانع از آن نیست که درباره‌اش تعقل اخلاقی صورت نگیرد. از نظر پیترز، عادات اخلاقی شامل کنش‌هایی است که از سوی عاملان خود نیازمند درکی بیشتر از ادراک سایر مهارت‌های صرفاً حرکتی است. عمل کردن بر اساس قواعد اخلاقی نیازمند هوشمندی و بصیرت است و این قواعد نمی‌تواند کورکورانه اطاعت شوند، بلکه صرفاً در پرتو درک انسانی و اجتماعی عملی و اجرا می‌شوند.

بر اساس نظر پیترز باید گفت، کسب عادات اخلاقی بدون کاربرد عقل ممکن نیست و بین کسب عادت و عقلانی بودن آن، فاصله چندانی وجود ندارد و امکان تفکر عقلانی درباره چنین عاداتی دقیقاً بدین دلیل میسر است که کاربرد عادت، مستلزم استفاده از هوش عامل

اخلاقی است؛ بنابراین عادت آموزی مورد نظر پیترز با شرطی سازی متفاوت بوده و به معنای تقلید کورکورانه نیست، بلکه از آن جهت مورد تأکید است که قوای نفسانی در ابتدای رشد، باید به انقیاد قوه عقل در آیند، بنابراین نوعی عادت عقلانی مدنظر است که با روشنگری عقل، فرد ضرورت آن را حس کرده و آگاهانه به کار گیرد. عادت دادن به این معنا، ضرورت اجتناب ناپذیر اخلاقی شدن است، چون فضایل خاص اخلاقی، فقط با عادات مثبت که استقرار الگوهای عمل ثابت و راسخ در جهت مشخصی است به دست می آید.

همان طور که پیترز فضایل را باورها و رفتارهای درست می داند، اخلاق عقلانی نیز بر یادگیری مجموعه ای از شکل ها و رفتارهای اولیه اتکا دارد، در نتیجه تربیت اخلاقی با آداب اخلاقی آغاز می شود. به گفته پیترز «بچه ها باید از درب عادات وارد کاخ عقل شوند» (۱۹۷۴، ص. ۱۶۰). پیترز عادات را هم پیونددهنده و هم آزادی بخش فعالیت های انسانی می داند. به اعتقاد وی، حیات اخلاقی عقلانی است اما عادات و آداب و رسوم عناصر این زندگی هستند. در واقع، استفاده از عادت نمی تواند تهدید یا مانعی برای تحقق استقلال اخلاقی و حیات عقلانی باشد. آنچه باید مورد توجه قرار گیرد، زمان و نحوه استفاده از روش عادت است.

پیترز (۱۹۷۴) تربیت از راه تشکیل عادت را مربوط به اوایل دوره کودکی می داند و معتقد است در ابتدای رشد اخلاقی، کودکان فاقد توانایی عقلی برای تشخیص شکل های مختلف زندگی اخلاقی هستند و نمی توانند جنبه های پیچیده رفتار را درک یا توجیه منطقی نمایند؛ بنابراین لازم است که در آغاز به سمت رفتار صحیح که به نفع خودشان و دیگران است سوق داده شوند. وی (۱۹۸۱) استفاده از عادت و پاداش بیرونی را تنها راه عبور از مراحل اولیه رشد اخلاقی می داند و معتقد است به کمک پاداش ها، تأیید و انگیزه های بیرونی است که کودک می تواند بر امیال خود غلبه کند. البته پیترز (۱۹۶۳) خواهان توجه به این واقعیت است که فرایندهای آموزشی که به عادات اخلاقی می انجامد باید انعطاف پذیر و باز باشند تا منجر به عقل و عقلانیت شوند.

پیترز (۱۹۷۳) برای یافتن جای محکمی برای عادت در ارزش های اخلاقی، جنبه عاطفی مسائل و رفتارها را مهم می داند و برخلاف کلبرگ، تنها تمسک به آموزش های شناختی برای

این ارزش‌ها را کافی نمی‌داند، چراکه برای تحقق عمل، تمایل نیز لازم است. در واقع آنچه از بیانات پیترز استنباط می‌شود این است که نباید تنها به آگاه کردن فرد به اینکه چه چیزی خوب یا بد است بسنده کرد. بلکه سعی در ایجاد تمایل لازم برای انجام عمل اخلاقی هم لازم است و سبب می‌شود که عادت از شکل انفعالی خود خارج شود. شاخص قدرت اراده، در فرد مستقل که نشان‌دهنده تمایل و اراده مصمم فرد برای انجام فعل اخلاقی است، نیز تأییدکننده این امر است.

بنابراین استفاده از عادت در دوران کودکی، به‌خصوص عادت دادن یادگیرندگان به فکر کردن و تفکر انتقادی، حل معماهای اخلاقی می‌تواند تسهیل‌کننده تأمل عقلانی فرد در دوره بزرگ‌سالی شود. تشکیل عادت با این هدف و به این شیوه، تعارضی با تعقل ندارد.

ج - متناقض‌نمای اصالت انتخاب و ارائه محتوا: با توجه به معیار اصالت انتخاب، زمانی شخص مستقل محسوب می‌شود که قانون‌گذار زندگی اخلاقی خود بوده و انتخاب و تصمیم‌گیری وی منشأ درونی داشته باشد. این قضیه با آموزش محتوای اخلاقی که به انتخاب خود شخص صورت نمی‌گیرد، متناقض به نظر می‌رسد. درباره آموزش محتوا در تربیت اخلاقی نظرات متفاوتی وجود دارد. کلبرگ معتقد است آموزش محتوای اخلاقی، مانع از رسیدن فرد به مرحله استقلال اخلاقی می‌شود و آموزش صرفاً باید محدود به شکل و قالب عقلانی اخلاق باشد نه آموزش مطالب اخلاقی.

پیترز برخلاف کلبرگ، معتقد به آموزش محتوای اخلاقی است. پیترز برای توجیه محتوای اخلاق دلایل منطقی ارائه می‌کند. به اعتقاد وی (۱۹۷۳) ارائه محتوا به این دلایل لازم‌اند: اول این که درک اصول اخلاقی بدون محتوای اخلاق امکان‌پذیر نیست. دوم، آموزش اصول اساسی به کودکان موجب صیانت نفس و امنیت اجتماعی می‌شود و امنیت و سلامتی لازم برای کودکان و سایر افراد به کمک آموزش تأمین می‌شود و سوم، با ملکه شدن این آموزش‌ها تا حد زیادی می‌توان رفتار کودکان را نظم بخشید.

البته او برای محتوای اخلاقی این محدودیت را قائل می‌شود که به شکل عقلانی ارائه شود تا پس از آن که کودکان توانایی لازم را برای تعقل و استدلال پیدا کردند، بتوانند آن را

ارزیابی نمایند؛ بنابراین والدین و مربیان باید متعهد به ارائه اخلاق عقلانی باشند و بر مسائلی تأکید کنند که بعداً به عنوان اصول اخلاق عقلانی مطرح می‌شوند.

به اعتقاد پیترز، شروع تربیت با میراث عمومی بشری که به صورت محتوا ارائه می‌شود، محدودیتی برای آزادی انسان ندارد. راهنمایی‌های دیگران، سنت‌های عمومی و سرمشق‌ها، لزوماً ممانعتی برای رشد انسان آزاد به عمل نمی‌آورد (پیترز، ۱۹۷۷). محتوا و آداب می‌تواند به عنوان عناصر رهایی‌بخش که انسان را سمت جنبه‌های مناسب تجربه می‌کشاند، تعبیر شود.

اُهر^۱ نیز هم عقیده با پیترز اذعان می‌کند، در کلیه موضوعات درسی، معلم تنها با نقل مطالب به کودکان کار را شروع می‌کند و بعدها، یادگیرندگان شروع به درک دلایلی می‌کنند که این مطالب ارائه شده و در آن زمان می‌توانند ارزش آن محتوا را بررسی و ارزیابی کنند. در اخلاقیات نیز مانند سایر حوزه‌ها تناقضی بین ارائه محتوا و استقلال فرد، دیده نمی‌شود (هرست و وایت، ۱۳۸۱).

با این حال، نکته مهم در آموزش محتوای اخلاقی، روش‌های انتقال آن است که در قالب اخلاق عقلانی و با توجه به سطح رشد و میزان درک و فهم کودک تعیین شود. به عبارتی، پیش‌بینی میدان عمل به منظور تعقل اخلاقی در آینده، راهگشای این امر است. اگر همان‌گونه که پیترز (۱۹۷۳) تأکید می‌کند ظرفیت‌های تفکر انتقادی و تأمل عقلانی در فرد تمرین شوند، می‌توان امیدوار بود که انتخاب فرد اصالت داشته باشد؛ زیرا هر آنچه تحت نظارت تفکر شخص قرار گیرد، اصالت دارد و اصالت تنها برای کسانی پیش می‌آید که بر مقداری از محتوا و شکلی از تجربه، تسلط یافته‌اند تا بتوانند آن را مورد بازبینی و واریسی عقلی قرار دهند.

در واقع با توجه به شرط «قابل قبول بودن شیوه ارائه محتوا»، مطالب باید به دور از تلقین و به گونه‌ای ارائه شود که باب پرسش و تعقل باز بماند، در این صورت محتوا، هیچ‌گونه منافاتی با اصالت انتخاب ندارد. معلم تنها در صورتی مانع استقلال اخلاقی دانش‌آموز می‌شود که برای آشنا کردن دانش‌آموز با عناصر لازم برای تعقل و انتخاب اخلاقی هیچ‌گونه پیش‌بینی انجام

نداده باشد. اگر پیش‌بینی آشنایی آتی با تعقل اخلاقی وجود داشته باشد، در وجود معلم و مدرسه موضوعی که ضرورتاً قابل ایراد باشد، پیدا نمی‌شود؛ بنابراین ماهیت آموزش محتوای اخلاقی با استقلال اخلاقی کودک در سال‌های اولیه، لزوماً در تضاد و تناقض نیست.

نتیجه

توجه به استقلال اخلاقی افراد، به معنای داشتن حق انتخاب در موقعیت‌های اخلاقی، برای انسانی که صاحب اراده و عقل است، نوعی احترام به حقوق و کرامت انسان تلقی می‌شود. استقلال اخلاقی، رسیدن به این موقعیت است که فرد درباره آنچه اعتقاد دارد و انجام می‌دهد توضیح کاملی داشته باشد. درحالی‌که در فرایند تربیت باید زمینه انتخاب‌های اخلاقی، آزادی عقیده، پرسشگری و انتقاد فراهم باشد، استقلال اخلاقی به افراد کمک می‌کند تا در برابر چالش‌های اخلاقی، متفکرانه ارزش‌گذاری نموده و دست به انتخاب معقولانه بزنند. استقلال اخلاقی زمینه‌ساز آگاهی فرد و انتخاب از طریق تعقل و ارزشیابی است که این بخشی از آرمان آزاداندیشی است که خواستار مردمی مطلع و قادر به تفکر و ارزیابی است.

توجه به «استقلال اخلاقی» به‌عنوان یک هدف تربیتی مستلزم احترام به آزادی فرد است؛ بنابراین حاکمیت آزادی، دموکراسی و توجه به فرد زمینه‌ساز پرورش استقلال اخلاقی هستند. نظام تعلیم و تربیت می‌تواند با تمرین دموکراسی در کلاس درس و مدرسه، فرصت انتخاب برای دانش‌آموزان ایجاد کند. طبق نظر کانت و پیترز (۱۹۸۱)، استقلال اخلاقی را نمی‌توان به صورت مستقیم آموزش داد بلکه با زمینه‌سازی و به‌صورت غیرمستقیم باید این مهارت را در فرد پرورش داد. به اعتقاد آن‌ها استقلال اخلاقی نوعی توانایی است که از درون فرد بنا می‌شود و مربی باید زمینه‌های ایجاد آن را فراهم سازد.

پیترز (۱۹۷۱) معتقد است معلم می‌تواند در فضای کلاس با استفاده از شکل‌های مناسب انگیزش شناختی، شرایطی به وجود آورد که در آن قابلیت‌های عقلی رشد کرده و فرد به مرحله استقلال اخلاقی سوق داده شود. استفاده از روش‌هایی که ضمن تأکید بر قوانین، دانش‌آموز با رفتاری گرم پذیرفته شود، در اختیار گذاشتن فرصت‌های واقعی انتخاب، عدم تأکید صرف بر انجام وظیفه توسط آن‌ها، حساس کردن دانش‌آموزان نسبت به رنج دیگران،

یاد دادن پیش‌بینی پیامدهای عمل خویش و تقویت اراده‌ای که طبق آن بتواند رضایت خود را به خاطر هدفی والاتر و دورتر به تأخیر اندازد، همگی می‌تواند نقش مهمی در تربیت افرادی واجد استقلال اخلاقی مؤثر باشد.

نتیجه چنین فرایندی می‌تواند پرورش فرد فرهیخته‌ای باشد که صاحب مجموعه قابل توجهی از دانش اخلاقی به همراه درک و فهم اصول است. او دارای توان گسترده برای تفکر، توجیه باورها و اعمال خود است و دلیل و چرایی امور را می‌داند. برای باورهای و رفتارهای خود پشتوانه‌ای منطقی دارد و صاحب اراده استوار و راسخ برای اخلاقی عمل کردن است. به اعتقاد بارو (۱۳۹۱) در جامعه‌ای حقیقتاً اخلاقی، مردم نه به خاطر ترس از قانون، یا به دلیل تلقین و شرطی شدن اخلاق‌گرا هستند، بلکه با اراده شخصی خود و به دلیل اینکه امری را وظیفه اخلاقی خود می‌دانند، اخلاقی عمل می‌کنند.

منابع

- ارسطو (۱۳۸۵). *اخلاق نیکوماخوس* (محمدحسن لطفی، مترجم). تهران: طرح نو.
- بارو، رابین و وودز، رونالد (۱۳۷۶). *درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش* (فاطمه زیباکلام، مترجم). تهران: دانشگاه تهران.
- بارو، رابین (۱۳۹۱). *درآمدی بر فلسفه اخلاق و آموزش و پرورش اخلاق* (فاطمه زیباکلام، مترجم). تهران: حفیظ.
- برلین، آیرایا (۱۳۶۹). *چهارمقاله درباره آزادی* (محمدعلی موحد، مترجم). تهران: انتشارات خوارزمی.
- کانت، ایمانوئل (۱۳۹۲). *تعلیم و تربیت* (غلامحسین شکوهی، مترجم). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- کانت، ایمانوئل (۱۳۸۸). *مابعدالطبیعه اخلاق (فلسفه فضیلت)*. (منوچهر صانعی دره بیدی، مترجم). تهران: نقش و نگار.
- کانت، ایمانوئل (۱۳۸۷). *سنجش خرد ناب*. (میر شمس‌الدین ادیب سلطانی، مترجم). تهران: انتشارات امیرکبیر.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۰). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: نشر دوران.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۸۴). *مبانی و اصول آموزش و پرورش*. تهران: به نشر.
- مازلو، آبراهام. اچ (۱۳۷۲). *انگیزش و شخصیت* (احمد رضوانی، مترجم). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۷). *درآمدی به فلسفه*. تهران: نشر طهور.
- نر، جرج اف (۱۳۸۰). *درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش* (فریدون بازرگان دیلمقانی، مترجم). تهران: سمت.
- هرست، پل هیوود و پیترز، ریچارد استنلی (۱۳۸۹). *منطق تربیت* (فرهاد کریمی، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- هرست، پل، اچ و وایت، پاتریسیا (۱۳۸۱). *فلسفه آموزش و پرورش موضوعات اصلی در سنت تحلیلی* (بختیار شعبانی ورکی و محمدرضا شجاع رضوی، مترجمان). مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- Dearden, R. F (1975). *Autonomy as an educational ideal*, in Brown, S.C. (ed.) *Philosophers discuss education*, London: Macmillan.
- Dworkin, G. (1997). *The concept of autonomy*. Oxford: Oxford University Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays in moral development: The psychology of moral development*. Vol. 2. New York: Harper & Row.
- Krolfič, R (2005). *Is autonomy still an acceptable education and socialisation goal of public education?* *Contemporary Pedagogy*, 56 (122): 18-35.
- Peters, R. S. (1973). *Reason and compassion*. London and New York: Routledge & Kegan Paul.
- Peters, R. S. (1974). *Psychology and ethical development*. London: Allen & Unwin.
- Peters, R. S. (1981). *Moral development and moral education*. London: Allen & Unwin.
- Peters, R. S. (1977). *Education and the education of teachers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Peters, R. S. (1963). *Reason and habit: The paradox of moral education*, reprinted in: R. S. Peters, *Psychology and ethical development. A collection of articles on psychological theories, ethical development and human understanding*. London: George Allen & Unwin Ltd, 1974), pp. 265–280.
- Peters R.S. (1966). *Ethics and education*. London: Allen and Unwin.
- Schneewind, J. B. (1999). *The invention of autonomy: a history of modern moral philosophy*. Cambridge University Press.

ایمان، شک و تربیت دینی^۱

محمد رضا مدنی فر^۲

چکیده

چیستی ایمان موضوعی بحث‌برانگیز است و اختلاف‌نظرها در این خصوص بین اندیشمندان مسلمان و بیش از آن بین اندیشمندان مسیحی وجود دارد. در این بین، رابطه ایمان با شک، از جمله مصادیق مهم این اختلاف‌نظر محسوب می‌شود. این مقاله در پی جویی منشأ این اختلافات، ریشه آن‌ها را در اموری چون تفاوت محتوایی باورهای دینی در این ادیان، پیش‌فرض‌های نظری اندیشمندان دینی، تجارب متفاوت سیاسی - اجتماعی جوامع دینی و نهایتاً تفاوت جریان‌های فکری - فلسفی ماس با هر یک از این دو حوزه می‌یابد. با پذیرش نقش مهم مؤلفه آخر، باید انتظار داشت که رشد سریع ارتباطات به‌عنوان بستری برای مبادله افکار، اندیشه اسلامی را نیز در تماس بیشتری با جریان‌های فکری رقیب و معارض قرار داده و بدین شکل ایمان اسلامی نیز در معرض چالش‌هایی قرار گیرد که ایمان مسیحی در چند سده پیش‌ازین، با آن روبرو شده است. این مقاله با ارائه تحلیلی مفهومی از نسبت ایمان با شک، با اذعان بر نقش غیرقابل انکار مؤلفه معرفت در ایمان اسلامی، رویکردی معرفت‌شناختی به نام واقع‌گرایی سازه‌گرایانه را به‌عنوان مبنایی برای ایمان اسلامی در نظر گرفته و معتقد است که گرچه شک نمی‌تواند آن‌گونه که برخی جریان‌های جدید در مسیحیت به آن معتقدند به‌عنوان مؤلفه اساسی ایمان تلقی شود، اما درعین حال وجود آن نیز اجتناب‌ناپذیر بوده و معارضی اساسی برای ایمان نیز تلقی نمی‌گردد. این مقدمه تربیت اسلامی را بر آن می‌دارد که از یکسو تحمل‌پذیری متری نسبت به باقی ماندن در تردید را ارتقا بخشد و از سوی دیگر انگیزه و تلاش او را برای نیل به یقین افزایش دهد.

واژگان کلیدی: ایمان اسلامی، ایمان مسیحی، شک، واقع‌گرایی سازه‌گرایانه، تربیت

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۱/۱۳

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۱۵

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛

مقدمه

ایمان از مؤلفه‌های اساسی ادیان الهی است. در دین اسلام نیز این مفهوم و مفاهیم هم‌خانواده آن بخش قابل توجهی از متون دینی را به خود اختصاص داده‌اند. از این رو نمی‌توان بدون داشتن تبیین مناسبی از ماهیت ایمان، از چستی یا چگونگی تربیت دینی سخن گفت؛ اما این مفهوم در عین اهمیت و نقشی که در دین‌داری دارد، دارای ابهامات و واجد اختلاف نظرهایی نیز هست. پرسش‌هایی از این دست که ایمان چیست؟ اوج شناخت و یقین انسان به یک واقعیت؟ اراده‌ای معطوف به خیر؟ شوری وصف‌ناپذیر در دل؟ و یا لطفی از جانب خداوند؟ تفاوت چنین دیدگاه‌هایی در مورد ماهیت ایمان می‌تواند به تمایزی مفروض در قوای نفس یا ساحت‌های وجود انسانی و رابطه ایمان با هر یک از این ساحت‌ها نسبت داده شود. ساحت‌های شناختی، عاطفی و ارادی. در پی این امر، مسئله نسبت ایمان با یقین و در مقابل آن شک مطرح می‌شود. این که آیا لازمه ایمان، وجود یقین و زدودن شک و تردید از معرفت است؟ باید گفت در این زمینه وحدت نظری وجود ندارد. درحالی که رویکرد معاصر در ایمان مسیحی، شک را نه دشمن ایمان، بلکه مؤلفه‌ای اساسی در آن تلقی می‌کند، رویکرد سنتی اسلام، رویکردی شک‌گریز بوده و یقین را لازمه ایمان می‌داند.

هرچند در ابتدا چنین به نظر می‌رسد که اختلاف نظر در مورد نسبت ایمان با یقین، ناشی از تفاوت محتوایی در متون دینی این ادیان است و به همین دلیل تربیت اسلامی بایستی راه خود را پیموده و در پی ایمان‌های مقارن با یقین باشد، اما از منظری دیگر می‌توان با بررسی تاریخی تحولات نگرش به ماهیت ایمان در مسیحیت، رویکردهای معاصر را متأثر از جریان‌های فکری، سیاسی و اجتماعی حاکم بر اندیشه دینی مسیحیت در سده‌های اخیر دانست. اگر مفهوم ایمان در اندیشه مسیحی به واسطه عواملی بیرونی، تحولاتی تاریخی را پشت سر گذاشته باشد، آنگاه این پرسش پیش‌رو خواهد بود که اندیشه اسلامی تا چه حد در معرض چنین عواملی بوده و مهم‌تر این که کدام مبانی نظری در اندیشه فلسفی اسلام ظرفیت پذیرش، توجه و هدایت چنین تحولاتی را خواهند داشت؟ پاسخ به این پرسش، خود دو پرسش دیگر را پیش روی گذاشته که باید به آن پاسخ داد. پرسش اول در مورد ظرفیت مبانی فلسفی و به‌طور

خاص معرفت‌شناسی اسلامی برای مواجهه با مسئله مورد اشاره است. در این خصوص نگارنده مبنای معرفت‌شناختی واقع‌گرایی سازه‌گرایانه را برای این امر پیشنهاد می‌نماید. پرسش دوم نیز دلالت‌های تربیت دینی است که بایستی استنتاج شده تا بر اساس آن نسل‌های آینده آمادگی مواجهه با چالش‌هایی از این دست را داشته باشند.

با این مقدمه، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به سه پرسش اساسی است:

۱- نسبت ایمان مسیحی و ایمان اسلامی با موضوع شک چه بوده و متأثر از چه عواملی است؟

۲- واقع‌گرایی سازه‌گرایانه به‌عنوان یک مبنای معرفت‌شناختی اسلامی چه دلالت‌هایی در تبیین نسبت ایمان با شک خواهد داشت؟

۳- دلالت‌های پذیرش موضع واقع‌گرایی سازه‌گرایانه در نسبت شک با ایمان، برای تربیت اسلامی چیست؟

روش‌های تحقیق مورد استفاده در این پژوهش، تحلیل و استنتاج بوده است. روش مختار در پرسش نخست، تحلیل تطبیقی (گیون، ۲۰۰۸) بود. در این تحلیل ابتدا سیر تغییرات در نگاه کلام مسیحی در موضوع نسبت بین ایمان با شک به شکلی اجمالی بیان شده و سپس تفاوت موجود بین دیدگاه مسیحی و دیدگاه اسلامی در این موضوع واکاوی می‌شود. معیار شناخت رویکرد هر یک از این ادیان به موضوع موردنظر، دیدگاه‌های ارائه‌شده توسط فیلسوفان و متکلمینی است که نسبت به این موضوع، موضعی روشن و مشخص اتحاد نموده‌اند. به‌وسیله تحلیل تطبیقی، علاوه بر مقایسه مواضع، عوامل احتمالی مؤثر در شکل‌گیری تفاوت‌های دو رویکرد را نیز با یکدیگر مقایسه می‌شود. در پاسخ به پرسش دوم تلاش شده است تا با استفاده از روش استنتاجی (فرانکنا، ۱۹۹۶)، دلالت‌های موضع معرفت‌شناختی واقع‌گرایی سازه‌گرایانه در نسبت بین ایمان با شک معین شود. در نهایت، در پرسش سوم همین روش برای استنتاج دلالت‌های تربیتی، البته این بار از نتایج پرسش دوم به کار گرفته شد.

ایمان در مسیحیت

یکی از چالش‌هایی که متفکرین مسیحی از ابتدا با آن مواجه بوده‌اند، ماهیت ایمان و نسبت آن با عقل است. ژیلسون (۱۹۳۹) در تقسیم‌بندی خود از موضعی که متفکران مسیحی در نسبت بین عقل و وحی برقرار نموده‌اند به سه دیدگاه برتری ایمان، برتری عقل و هماهنگی ایمان با عقل اشاره می‌نماید. دیدگاه اول که با چهره‌های شاخصی چون ترتولیان^۱ با شعار «ایمان می‌آورم چون امری بی‌معنی (ورای عقل) است» و یا آگوستین^۲ با این توصیه که «در پی آن مباش که بفهمی تا ایمان بیاوری بلکه ایمان بیاور تا بفهمی» ایمان را در صدر نشانده‌اند. دیدگاه دوم که ارسطو مسلک و متأثر از ابن رشد مسلمان، عقل را بر صدر نشانده و ایمان را درخور مؤمنان ساده‌دل که قدرت درک حقایق فلسفی را ندارند برشمرده و نهایتاً دیدگاه سوم با محوریت آکویناس^۳ که علم و ایمان را به‌عنوان دو نوع متفاوت تصدیق قلمداد نمود، دو سنخ متفاوت از معرفت که هرگز نباید از یکی از آن‌ها انتظار بر عهده گرفتن وظیفه دیگری را داشت؛ اما مقتضی ایمان آن است که عقل چیزی را قبول کند که آن را مغایر با اصول اولیه عقلی می‌داند، بلکه فعل ایمانی حاصل مداخله اراده است (ژیلسون، ۱۹۳۹).

از نگاه آکویناس، معرفت از حیث یقینی بودن در مرتبه بالاتری از ایمان قرار داشته و نگاه انسان به آموزه‌های متعلق ایمان، به شکلی رازگونه و توأم با تردید است (پویا زاده، ۱۳۷۸). اما این تردید نه ناشی از ضعف در «صدق» وجود متعلق ایمان، بلکه به خاطر محدودیت‌های عقل بشری در «توجیه» این آموزه‌ها است و از این رو علیرغم برتری آموزه‌های معرفتی در مقام توجیه، این آموزه‌ها در مقام صدق، هم‌ارز آموزه‌های ایمانی می‌باشند.

فاصله گرفتن ایمان از عقل در آئین مسیحی

با تبیین محدودیت‌های عقل توسط فیلسوفانی چون کانت و سپری شدن حاکمیت بلامنازع آن در قرون وسطی، پایه‌های عقلانی ایمان سست شده و ظهور دیدگاه‌های انسان‌گرایانه و

1. Quintus Septimius (Florens Tertullian)

2. Saint Augustine

3. Thomas Aquinas

رمانتیک، مسیره‌های جدیدی را پیش روی ایمان مسیحی قرار داد. تردید، بخشی اجتناب‌ناپذیر از حیات معرفتی انسان گردید و رسیدن به یقینی که پیش از این نقشی اساسی در ایمان داشت، دشوار شد. یکی از خصوصیات تفکر دوره رنسانس شکاکیت بود، یعنی فیلسوفان این دوره اساساً رسیدن به حقیقت مطلق را مورد شک قرار دادند (اعوانی، ۱۳۷۵). در این میان دین‌داری که نمی‌توانست گوهر ایمان را از دست داده و حلاوت ایمان را فراموش نماید راهی نو برگرفت.

نخستین گام‌ها را مارتین لوتر بنیان‌گذار اصلاح کلیسا برداشت. او ایمان را همان اعتماد به خدا قلمداد نمود. اعتماد همه‌جانبه به فیض الهی و عشق و محبت آشکار به عیسی مسیح (ادواردز، به نقل از آزادیان، ۱۳۸۴). به اعتقاد لوتر باور دو کاربرد دارد، یکی به معنای باور به یک گزاره و دیگری به معنای باور به کسی و روح ایمان برخلاف دیدگاه اکویناس، باور به کسی است نه باور به گزاره. لوتر گوهر ایمان را باور به خدا دانست، باور به گزاره‌های وحیانی در مرتبه بعد قرار داشت، باورهایی که برای گوهر ایمان لازم شمرده نمی‌شد (لوتر، به نقل از جوادی، ۱۳۷۶، ص ۲۸). فاصله گرفتن ایمان از عقل در ابتدا از سر اضطرار بود. چنان‌که پاپکین (۱۳۷۵، ص. ۲۸۹) می‌گوید: نظر به محدودیت‌های فوق‌العاده در خصوص شناخت، ما طریقی برای اثبات خدا، به‌عنوان موجودی که در عالم تاریخی فعال باشد نداریم... از آنجاکه ما را هیچ راهنمایی نیست، نه برای تعیین آنچه باید بکنیم و نه برای این که چگونه می‌توانیم روشن و منور شویم، آنچه می‌توانیم بکنیم این است که یا همیشه در تاریکی خود، همچون شکاکیت باقی بمانیم یا اینکه از عقل و منطق گذشته، چشم‌پسته با جهشی معنوی، این امر خلاف منطق را بپذیریم که وجودی به نام خدا هست که می‌تواند افعال خود را در ظرف زمان قرار دهد و قادر است در صورت خواستاری، باعث روش شدن ما شود.

این نگاه به ایمان نگاهی کارکرد گرایانه داشت، ایمان به‌مثابه قایقی کوچک که در دریای پرتلاطم معرفت عقلانی که در افق آن ساحل یقین دیده نمی‌شد، امیدی را در دل‌زننده نگاه می‌داشت. رهایی از شکاکیت هدف قرار گرفت و تصدیق امور غیرعقلانی روشی برای رسیدن به این هدف در نظر گرفته شد.

شک که مولود ناخواسته کوتاه ماندن انسان از گوهر یقین است یا بایستی در داخل دین هضم و به رسمیت شناخته می‌شد و یا بایستی مانند گذشته تقبیح گشته و مرز بین کفر و دین‌داری قرار می‌گرفت. تلاش دین‌دار دوره معاصر، در زدودن شک از ساحت اعتقادی‌اش بی‌نتیجه بود درحالی‌که شوق آن داشت که مؤمن باشد و ایمان چیزی نبود که بتوان به آسانی از آن چشم پوشید. می‌طلبید که کسی میان شک و ایمان رشته دوستی برقرار نماید! از این رو به بشر امروز گفته شد که شک با ایمان سازگار است (باربور، ۱۹۹۷).

با توجه به نقش بنیادی ایمان در بنای دین، تحول بنیادین در مفهوم ایمان، تغییر در مفهوم دین را نیز به دنبال داشت، چیزی که منجر به تولد مفهومی جدید به نام «تجربه دینی» شد. ظهور این مفهوم در مسیحیت متعلق به اواخر قرن هجدهم و محصول تلاش شلایرماخر^۱ است، یک روحانی مسیحی که از روگردانی نسل نو از دین رنج می‌برد و از سویی مضامین کتاب مقدس را در تضاد با عقل و فهم بشری می‌دید. وی برای نجات دین از تهاجمات بیرونی، به تفسیر باطنی از دین روی آورد و عقاید و افکار دینی را در رتبه دوم نشانده (سروش محلاتی، ۱۳۸۱، ص. ۶۲).

با ظهور اگزیستانسیالیسم، مبانی نظری مناسبی برای ادعای جدایی ایمان از یقین مهیا شد. از درون این فلسفه ایمانی نو متولد شد که نه تنها یقین را برای ایمان افتخاری قلمداد نکرد، بلکه عزت ایمان را در دوری از یقین یافت. سورن کی‌یرکه‌گور^۲ چهره شاخص این نگاه به ایمان بود. او نیز در ابتدا مسیر یقین را برای رسیدن به ایمان در بن‌بست دید. از دیدگاه او انسان استعداد وصول به معرفت یقینی را نداشت و تنها به واسطه حادثه‌ای فوق‌العاده و اعجاز‌گونه، به ایمان می‌رسید. بر اساس این نگاه، راه نجات انسان این است که چشم‌پسته و نه از راه عقل و منطق بلکه با نور ایمان، در جستجوی راهی برآید. وی حتی درک اساسی‌ترین مبانی اعتقادی را نیز غیرممکن می‌دانست. (سروش محلاتی، ۱۳۸۱، ص. ۵۱). از نگاه کی‌یرکه‌گور در دین

1. Friedrich Schleiermacher

2. Søren Kierkegaard

حقیقت همان ذهنیت است... و ایمان از بن و بنیاد درونی است و بایستی قلبی دریافت شود، نه این که به صورت اصول کلی یا نظام‌هایی اعتقادی درآید (باربور، ۱۹۹۷).

اما چنان که گفته شد، ایمان عقل‌گریز اگزیستانسیالیستی، تنها راهی برای فرار ایمان از مهلکه تردید نبود. این بار تردید در کانون هویت آدمی قرار گرفت. ایمان، هویت تردیدزدای خود را از دست داد و بر شانه‌های تردید سوار شد. تردیدی که بدون آن ایمان بی‌معنا بود. در این نگاه همیشه باید در ایمان، عنصری از خطر وجود داشته باشد، در این نگاه یقین با ایمان منافات دارد و اگر فرد به وجود خدا یقین پیدا کند، دیگر راهی برای او نمانده است که بیماید و خطری نمانده است که پذیرا شود. در اینجا ایمان کار کسانی است که هنوز یقین نیاورده‌اند، خطر می‌کنند و دل به دریا می‌زنند (سروش، ۱۳۸۵، ص. ۲۹۷).

فیلسوفان متدین دیگری از سنت اگزیستانسیالیسم نظیر اونامونو^۱ و مارسل^۲ تأکید ورزیدند که ایمان نلرزیده از شک به‌هیچ‌وجه نمی‌تواند ایمان اصیل و موثق باشد، بلکه یک تصدیق کورکورانه است... فقدان شک، حاکی از اوج بی‌دیانتی است (الیاده، ۱۳۷۴، ص. ۱۱۸).

تفاوت عمیق این تفسیر از ایمان، با تفسیر مبتنی بر یقین را می‌توان در موضوع تسلیم جستجو نمود؛ و آن این است که یقین، انسان را تسلیم می‌کند، پس ایمان پس از یقین، ایمان پس از تسلیم است، ایمان فردی که گزینه‌ای برای او نمانده که انتخاب کند؛ این در حالی است که ایمان مبتنی بر تردید، ایمانی آزادانه است، ایمانی که انتخاب می‌شود. این ایمان از تسلیم آغاز نمی‌شود، بلکه انتخاب می‌شود و سپس به تسلیم منتهی می‌گردد.

موضوع دیگری که در تغییر نگاه به ایمان، خصوصاً در مسیحیت می‌تواند مهم تلقی شود، تبعات اجتماعی و سیاسی مترتب بر ماهیتی است که برای ایمان در نظر گرفته می‌شود. اصولاً هر جا که پای یقین در میان باشد، ظرفیتی برای گسترش و توسعه دیدگاه، از فرد به جامعه و از حال به آینده فراهم می‌شود. امر یقینی امری مطلق و کلی است که صرفاً در من خلاصه

1. Miguel de Unamuno

2. Gabriel Marcel

نمی‌شود. ارزش‌ها و آرمان‌های یقینی عزم و اراده لازم برای تحقق جامعه مطلوب را فراهم می‌کند و این امر می‌تواند تحمیل عقیده به دیگران را در پی داشته باشد (پوپر، به نقل از بشیریه، ۱۳۷۰، ص. ۶۵).

چنین عدم تساهلی می‌تواند زمینه تعارضات سیاسی-اجتماعی را فراهم نماید. لذا می‌توان انتظار داشت که در جوامع خسته از جنگ که در آن‌ها صلح و آرامش آرمانی محوری قلمداد می‌شود، دین به مثابه یک تجربه شخصی که دامنه آن از فرد فراتر نمی‌رود، پذیرفتنی‌تر از دین متکی به اعتقادات مشترکی است که عزم جمعی از افراد را در تحقق آرمان‌های آن‌ها جزم نموده و یقین حاصل از آن ممکن است هرگونه مانعی را در تحقق آرمان‌های موردنظر کنار زند. از این رو دور از انتظار نیست که جامعه مسیحی که سال‌های متمادی و به طرق گوناگون، تحکم سیاسی-اجتماعی را در پیوند دین با یقین تجربه نموده است، از تسامح حاصل از تردید استقبال کند.

ایمان در آئین اسلام

سرگذشت ایمان در دنیای اسلام از جهاتی با دنیای مسیحیت شبیه و از جهاتی نیز متفاوت است. در عالم مسیحی تحولات فکری مترتب بر رنسانس در تغییر نگاه دین‌داران به ایمان نقش مهمی ایفا نمود، تحولاتی که شاید نتوان نظیر آن را در عالم اسلام جستجو کرد؛ اما به نظر می‌رسد، تحول نگرش در ماهیت ایمان در عالم مسیحیت، صرفاً ناشی از این تحولات نبوده و ویژگی‌های درونی مسیحیت نیز در این زمینه مؤثر بوده است. در مقایسه ماهیت ایمان بین مسیحیت و اسلام علاوه بر تحولات بیرونی بایستی به این تفاوت‌های درونی نیز توجه نمود. محور اصلی این تفاوت میزان توجیه‌پذیری عقلانی باورهای دینی است. حداقل از نگاه برخی مسلمانان، مسیحیت از ابتدا، از فقدان نسبی این توجیه‌پذیری رنج برده و بخش قابل ملاحظه‌ای از تلاش فیلسوفان و متکلمان مسیحی در پرداختن به مقوله ایمان ناشی از همین امر بوده است. برخی از متکلمان مسلمان اساساً علت تحول در تفسیر ماهیت ایمان مسیحی را ناشی از وجود باورهای کلیدی نادرست و تحریف شده‌ای می‌دانند که توجیه عقلانی آن‌ها امکان‌پذیر نیست. باورهایی مانند تثلیث، گناه اولیه، غسل تعمید و آمرزش. از این نگاه، مسیحیت چاره‌ای

جز ارائه تفسیری غیر معرفتی از ماهیت ایمان نداشته و ناگزیر ایمان آن ماهیتی احساسی و ارادی یافته و به دنبال آن شک نیز در آن راه یافته است، چیزی که در دین اسلام اساساً ضرورتی برای آن وجود ندارد. در این نگاه، باورهای دینی علی‌الاصول باورهایی عقلانی بوده و تعقل بیشتر در دین، منجر به فهم بهتر از دین گردیده و ایمان پایاپای معرفت عقلانی رشد می‌نماید.

یثربی (۱۳۸۰) در موضع نقد ایمان غیر یقینی معتقد است، ایمانی که متکی بر دستگاه ادراکی و فکری نبوده بلکه محصول اراده و خواست باشد در حقیقت ایمان نیست، بلکه نوعی توافق و تباری است. طبیعی است که چنین ایمانی با شک و تردید همراه باشد. از نظر وی ادیانی که اصولشان عقلانی باشد، نیازی به توسل به مبانی غیرعقلانی مانند احساس یا اراده نخواهند داشت. وی معتقد است: از دیدگاه عقل و منطق، شک و ایمان هرگز باهم در یک قضیه تحقق نمی‌یابند، شک در واقع از جنس جهل است و ایمان از جنس علم و آگاهی، هر جا شک باشد، ایمان نیست و هر جا که ایمان باشد، شک و تردیدی وجود نخواهد داشت؛ بنابراین شک را جزء عناصر و عوامل ایمان یا ایمان برتر قرار دادن، یک جریان مسیحی است که با توجه به معقولیت اصول و مبانی دین اسلام، ما از این گونه بازی‌ها و مسائل ساختگی بی‌نیازیم.

به همین ترتیب، سروش محلاتی (۱۳۸۱، ص. ۵۵) مدعی است که بدون شک، بن‌بست‌های کلامی مسیحیت که یقین به باورهای دینی را زایل ساخته است، در پیدایش زمینه‌های تدریجی نظریه ایمان مستقل از یقین، تأثیری جدی داشته و نتیجه آن شده که ایمان ناظر به واقعیت نفی و ایمان ناظر به احساس جایگزین آن شده است.

اما گذشته از چنین موضعی که در واقع عکس‌العملی به دیدگاه‌های مسیحی در مورد ایمان است، باید گفت که اصولاً در بین اندیشمندان مسلمان، علیرغم وجود همه تفاوت‌ها، پیوند بین ایمان و یقین موضعی متعارف بوده و مدافعان زیادی دارد. مجتهد شبستری (۱۳۷۰) در بررسی خود از دیدگاه‌های مختلف اندیشمندان مسلمان به ماهیت ایمان از سه دیدگاه محوری اشعری، معتزلی و فلسفی نام می‌برد. وی دیدگاه اشعری را ناظر به تصدیق وجود خداوند، انبیاء و اوامر آن‌ها می‌داند اما تصدیقی که نه به واسطه توجیه عقلانی، بلکه از سر ضرورت تبعیت از فرمان الهی صورت می‌پذیرد و دیدگاه معتزلی ناظر به عمل به تکلیف، اما تکلیفی که از ناحیه عقل

عملی و هماهنگ با شرع، انجام وظیفه را واجب نموده و در نهایت دیدگاه فلسفی که ناظر به تلقی صرفاً معرفتی از ایمان است، فیلسوفانی چون ابن سینا و صدرالمتألهین در این دیدگاه قرار می‌گیرند.

قمصری (۱۳۸۳) در مفهوم ایمان، تمایزات بیشتری را در دیدگاه‌های اندیشمندان مسلمان برشمرده و به نُه دیدگاه اشاره نموده است. این دیدگاه‌ها عبارت‌اند از: ایمان به معنای علم و معرفت، ایمان به معنای معرفت کشفی و شهودی، ایمان به معنای اعتقاد و باور قلبی، ایمان به معنای جزم و اذعان قلبی، ایمان به معنای گرایش قلب و گردن نهادن به یک مطلوب معلوم، ایمان به منزله عواطف و حالات قلبی، ایمان به عنوان اطاعت، ایمان به عنوان مجموع باور قلبی، اقرار و اطاعت و نهایتاً ایمان به منزله باور قلبی توأم با کشف عرفانی و یقین علمی. آزادیان (۱۳۸۴) نظریه‌های اسلامی ارائه‌شده در خصوص ایمان را به شش نظریه شامل نظریه معرفت‌گرایانه، نظریه لفظ‌گرایانه، نظریه تلفیق اظهار زبانی و تصدیق، نظریه عمل‌گرایانه و نظریه تصدیق‌گرایانه تفکیک می‌نماید.

با وجود این تمایزات در فرق و مذاهب اسلامی و حتی تفاوت نظری که در خصوص نقش عقل در ایمان وجود دارد، گرایشی برای توجه و پذیرش شک در کنار ایمان مشاهده نشده و همواره ایمان سهم یقین را در خود حفظ نموده است. این امر می‌تواند ناشی از جایگاه والای عقل در نزد فلاسفه، متکلمان و فقهای اسلامی باشد. از یک سو متون دینی اسلام سرشار از تجلیل از عقلانیت است و از سوی دیگر تفکر فلاسفه مسلمان متأثر از فلسفه عقل‌گرای یونان بوده‌اند. تفاوت دیدگاه اندیشمندان مسلمان در تفسیر ایمان، محوری معرفتی دارد؛ اما معرفتی که نقش عقل، وحی و یا شهود به فراخور مشرب و مفروضات فلسفی، کلامی یا عرفانی در آن برجسته می‌شود و چه بسا این که با جایگزینی عقل با وحی و شهود، نه تنها به ویژگی یقینی ایمان خللی وارد نشده بلکه این ویژگی تقویت نیز شده است.

در بین اندیشمندان مسلمان، آرای غزالی قابل توجه است. وی توجه خاصی به موضوع ایمان و شک داشته و علاوه بر این در برهه‌ای از عمر خود نیز به شکلی جدی با پدیده شک دست‌به‌گریبان بوده است. وی در راه رسیدن به یقین مرارت‌های زیادی را بر خود خرید. غزالی

علیرغم جایگاهی خاصی که به عنوان یک متکلم برای عقل قائل است، تبیین خاصی نیز از محدودیت‌های آن ارائه داده و مدعی است که بخشی از معرفت دینی را که اتفاقاً بخش محوری آن نیز محسوب می‌شود، با ابزار عقل نمی‌توان به دست آورد.

غزالی پس از پذیرش حواس به عنوان یکی از منابع معرفت به امکان خطا در آن‌ها اشاره نموده و عقل را در مرتبه‌ای رفیع‌تر از حس، یعنی مرجع تشخیص در شناخت خطاهای آن معرفی می‌نماید. سپس به شکل استقرائی امکان وجود خطا در عقل را منتفی ندانسته و خواب را به عنوان شاهد مثالی برای این امر می‌آورد که طی آن فرد، بدون هیچ شک و تردید وقایع مشاهده شده را علیرغم برخورداری از قوه تفکر باور می‌کند اما پس از بیدار شدن، به پوچی آن پی می‌برد. غزالی در این مقام، نبوت را به عنوان مرجعی برای تشخیص خطاهای عقل معرفی می‌نماید. بدین سان نبوت امری خواهد بود که عقل در آن راهی ندارد. غزالی فهم نبوت که خود امری دارای مراتب است را موکول به اندیشه بسیار در قرآن، حفظ صفای دل و عمل به آنچه تاکنون فهمیده شده است می‌نماید (غزالی، ۱۳۶۰، ص. ۵۲). غزالی همچنین تأکید خاصی بر نگاه کلی به آموزه‌های دین و پرهیز از تحلیل آن‌ها به موارد جزئی دارد به گونه‌ای که می‌گوید: این مسائل هرگاه به صورت مجرد و منفرد مورد مطالعه قرار گیرند و با قرائن بی‌شمار و خارج از حد تأیید نشوند به شکل سحر و جادو و خیال و اضلال الهی رخ می‌نمایند. هرگاه ایمان تو بر معجزه، متکی بر دلیل باشد، چه بسا با استدلالی دیگر در تو شبهه ایجاد کند و ایمانت را از هم بپاشد. پس این گونه خوارق باید جزء دلیل‌ها و قرائنی باشد که در دید تو نسبت به کل مسئله مورد استفاده قرار گیرد تا آن علم ضروری و حقیقی که به صورت معین قابل استناد نیست برای تو حاصل شود؛ مانند کسی که گروهی با هم به او خبری می‌دهند و او نمی‌تواند یقین خود را به یکی از آنان مربوط کند، به نحوی که به هیچ یک از آنان منتسب نیست ولی در عین حال از تمامی آن‌ها هم خارج نیست (غزالی، ۱۳۶۰، ص. ۵۳).

این عبارات نشان می‌دهد غزالی برخلاف نظر دیگر متکلمان مسلمان که باورهای دینی اسلام را برخلاف باورهای دین مسیحیت، تماماً توجیه‌پذیر عقلی قلمداد می‌کنند، قائل به ضرورت گشودن بابی دیگر برای ایمان به برخی از باورهای دینی است. باورهایی که حداقل

می‌توان گفت صرفاً به وسیله عقل امکان زدودن تردید از آن‌ها نیست. به نظر می‌رسد در بین اندیشمندان مسلمان غزالی به واسطه قوت نظری، نگاه نقادانه به عقل و نهایتاً صراحت و صداقتی که دارد به توجیه‌ناپذیر بودن برخی باورهای دینی از منظر عقل اذعان نموده و در پی رفع آن برمی‌آید. این موضوع، یعنی عدم امکان حصول یقین به برخی باورهای دینی به وسیله روش متعارف استدلال عقلانی را می‌توان وجه تشابه غزالی با برخی متکلمان مسیحی مانند آکویناس دانست.

مقایسه بین دیدگاه غزالی و ویلیام^۱ - به عنوان یک اندیشمند مسیحی - نشان می‌دهد که در هر دو دیدگاه مسلمان و مسیحی، توجه به موضوع کل‌نگری معرفت‌شناختی در باورهای دینی وجود داشته و برخی متکلمان این دو حوزه، در این موضوع وحدت نظر دارند. ویلیام (۱۹۷۲، ص. ۱۰۴) این دیدگاه را چنین بیان می‌کند: «باورهای دینی باید در شکل کلی خودارزیابی شوند نه این که به تکه‌هایی مجزا تفکیک گردند. به طور مثال مسیحیت مانند سایر ادیان، یک سیستم بزرگ و پیچیده از باورهایی است که باید به فرم کلی نگریسته شوند. در صورتی که چنین انفکاک‌کی در اجزای آن رخ دهد، هویت واقعی خود را از دست می‌دهد... ما بایستی آن را به شکل یک سیستم متافیزیکی بنگریم، به صورت یک جهان‌بینی.»

در این دیدگاه دیگر نباید گزاره‌های خاصی مانند تثلیث را به طور مستقل مورد ارزیابی قرار داد، تثلیث به عنوان یک باور مسیحی به تنهایی قابل دفاع نیست، اما اگر پیش‌فرض‌های جهان‌بینی مسیحیت ملحوظ شده باشد چنین گزاره‌هایی نیز قابل‌پذیرش خواهند شد.

در حوزه اسلام نیز در دهه‌های اخیر برخی اصلاح‌گران و روشنفکران دینی منظرهای جدیدی را در مورد ماهیت ایمان گشوده‌اند. نقطه آغازین این تغییر نگرش را می‌توان در دیدگاه‌های اقبال لاهوری جستجو نمود. وی با برخورداری از گرایش‌های قوی باطنی، محور احیای فکر دینی در اسلام را بر محور تجربه دینی قرار داد (سروش محلاتی، ۱۳۷۱، ص. ۶۲). در سال‌های اخیر نیز متفکران مسلمانی چون عبدالکریم سروش سعی نموده‌اند ساحت ایمان را

از عقلانیت محض دور نموده و از نفوذ تلاطمات شک برانگیز حوزه معرفت در ساحت ایمان جلوگیری نمایند. سروش (۱۳۸۸، ص. ۱۵۹) معتقد است: دلیل ناراست بودن جامه فلسفه بر قامت ایمان آن است که تشکیک‌ها و مجادلات عمیق فلسفی، دشمن یقین‌اند و به همین سبب، عقل فلسفی از دسترسی به ایمان یقینی همیشه محروم است... شک و پیچش فلسفی جایی برای ایمان نمی‌گذارد.

سروش با قرار گرفتن در کوره گرم منازعات یقین سوز فلسفی در غرب، اذعان می‌دارد که در ایمان علاوه بر عنصر فهم، کشف و آگاهی، عنصر اراده نیز حضور دارد؛ یعنی انسان باید اراده کند و بخواهد که ایمان بیاورد (سروش، ۱۳۸۵، ص. ۲۹۱). گرچه تشابهات غیرقابل انکار این دیدگاه‌ها با نظایر آن در مسیحیت، شبهه تأثر صرف آن‌ها را از دیدگاه‌های مسیحی متبادر می‌سازد، اما سروش نگرش خود به ماهیت ایمان را متکی به متون دینی نموده و در تفسیر جدید از ماهیت ایمان از آیات قرآن کمک می‌گیرد.

در قرآن عده‌ای در عین داشتن یقین، دست به انکار واقعیت می‌زنند و ایمان نمی‌آورند (با آنکه در دل به آن یقین آورده بودند، از روی ستم و برتری‌جویی انکارش کردند)؛ بنابراین انکار جاحدانه و ملحدانه و کافرانه، در عین یقین عالمانه ممکن است و دست کم ظواهر آیات قرآن بر وجود چنین امری گواهی می‌دهد.

مجتهد شبستری (۱۳۷۱، صص. ۳۷-۴۶) از دیگر اندیشمندان مسلمان معاصر نیز معتقد است: «ایمان عقیده نیست، مثلاً عقیده به این که جهان خداوندی دارد. ایمان یقین نیست... مؤمن کسی است که از خود بیرون می‌آید تا با خدا زندگی کند. در قرآن گفته نشده است که مؤمنان کسانی هستند که عقیده دارند عالم خدایی دارد. اصلاً واژه عقیده در قرآن نیامده است. شما در بررسی حالات مؤمنان در قرآن به یک سلسله حالات وجودی برخورد می‌کنید. با شنیدن حق، اشک از چشمانشان سرازیر می‌شود. ایمان مثل عشق ورزیدن و محبت ورزیدن است و به اصطلاح روان‌شناس‌ها و روان‌کاوها ورزیدنی است.»

با این وصف، جریان غالب و سنتی در تفکر اسلامی، خصوصاً شیعی، در خصوص ماهیت ایمان کماکان سعی در حفظ جایگاه یقین در ایمان داشته و نگاه‌های جدید به ماهیت ایمان را از موضع نقد می‌نگرد، خصوصاً این که در آن تشابهات فراوانی با نگاه مسیحی می‌یابد. در این نگاه اگر ایمان عنصری علاوه بر یقین هم داشته باشد، چیزی از سهم یقین در آن کم نمی‌شود. به عبارت روشن‌تر شک نقطه مقابل یقین بوده و از این رو جایگاهی در ایمان ندارد. حداکثر مقام شک در ایمان، گذرگاهی سریع است. چنان که مطهری (۱۳۸۲) می‌گوید: «شک، مقدمه یقین، پرسش مقدمه وصول و اضطراب مقدمه آرامش است. شک معبر خوب و لازمی است اما منزلگاه خوبی نیست.»

با توجه به آنچه در مورد ماهیت ایمان در جهان اسلام و مسیحیت گفته شد می‌توان موارد زیر را مورد توجه قرار داد.

مقایسه ایمان اسلامی و مسیحی

به نظر می‌رسد فلسفه و کلام مسیحی از ابتدای ظهور، وجود یک شکاف نسبی بین ایمان و عقل را پذیرفته است. درحالی که جریان غالب در فلسفه و کلام اسلامی تقابلی قابل ملاحظه میان عقل و ایمان را برنناخته و اختلاف نظرهایی که بین اندیشمندان اسلامی در مورد ایمان وجود دارد، بیشتر در خصوص مؤلفه‌هایی است که باید بر مؤلفه‌های عقلانی ایمان افزوده شود تا حاصل آن شایسته نام ایمان گردد. در توجیه علت این تفاوت نگاه در اسلام و مسیحیت می‌توان حداقل سه محور را مورد توجه قرار داد:

محور اول، تفاوت‌های درون دینی است. میزان توجیه‌پذیری عقلانی باورهای دینی و تفاوت جایگاه و شأن عقل در متون دینی این دو حوزه می‌تواند نمونه‌ای از این تفاوت‌های درون دینی تلقی شود. مثل اینکه دین مسیحیت نسبت به اسلام دارای باورهایی است که احیاناً توجیه عقلانی آن‌ها میسر نیست.

محور دوم، مربوط به عوامل تاریخی-اجتماعی است. در این محور می‌توان به مواردی چون نحوه مواجهه اندیشمندان این دو حوزه با جریان فکری یونان به‌عنوان یک جریان قدرتمند عقل محور و قدرت و شدت جریان‌های فکری فلسفی مخالف یا تشکیک کننده که

با هریک از این دو حوزه دینی در تماس قرار گرفته‌اند اشاره نمود. دنیای مسیحیت چالش‌های فکری فلسفی به‌مراتب دشوارتری را تجربه نموده و در بخشی از جغرافیای معرفتی جهان قرار داشته که آموزه‌های آن بخصوص بعد از قرون‌وسطی در معرض نقد و پرسش مکاتب قوی فلسفی بوده است.

در محور سوم، تجربه مثبت یا منفی سیاسی - اجتماعی جهان مسیحیت و اسلام از رابطه عقل و دین قابل تأمل است. تجربه نسبتاً تلخ دنیای مسیحیت در قرون‌وسطی در به قدرت رسیدن کلیسا و استفاده ابزاری از عقل در توجیه آموزه‌های دینی را نیز می‌توان در نظر گرفت. موضوعی که می‌توانسته حداقل در برهه‌ای از زمان جایگاه عقل را در عالم مسیحیت تنزل داده و نسبت به آن احساس بدینی ایجاد نماید. اتفاقی که منجر به متهم شدن مسیحیت به خرافه‌گرایی و دوری از عالم واقع گردید.

در تحلیل این وضعیت می‌توان چنین گفت که بعد از رنسانس، حداقل یک جریان قدرتمند در کلام مسیحی به شکاف بین ایمان و یقین دامن زد و سعی نمود که با تفکیک این دو از یکدیگر، گوهر دین را از گزند تردیدهای ناگزیر عالم تفکر مصون بدارد و سپس میهمان ناخوانده یعنی شک را در جایگاهی قرار دهد که به‌وسیله آن بتوان ایمان را در وجود انسان آزمود. این شک، شک مقدسی است که به ایمان حیات می‌بخشد. رویکرد مورد نظر، نه از عدم امکان پیوند عقل و ایمان، بلکه از ضرورت تفکیک آن سخن می‌گوید. این ضرورت علیرغم اینکه در بستری عاطفی - ارادی و در راستای تحقیر عقل در برابر ایمان توجیه می‌شود اما از پشتوانه یک دلیل عقلانی، در عقلانی نبودن ایمان بهره می‌گیرد! این برهان این‌گونه اقامه می‌شود که در عالم انسانی صرفاً آن دسته از امور ارزشمند و فضیلت محسوب می‌شوند که واجد اراده‌ای معطوف به خیر بوده و طبعاً امری که فاقد چنین مؤلفه‌ای باشد اساساً ارزشمند نبوده و به‌طور خاص در نگاه دینی نیز مستحق ثواب و عقاب نیست. لذا به همان اندازه که ایمان به یقین نزدیک می‌شود از ارزش ذاتی خود دور می‌شود، زیرا یقین امری غیرارادی است و بیش از آنکه به خواست انسان وابسته باشد به عوامل بیرونی و ناخواسته تعلق دارد.

در مقابل، شک نیز الزاماً ارادی نیست، هر انسانی ممکن است خواسته یا ناخواسته به شک افتاده و همه تلاش او در رهایی از شک به سرانجام مطلوب نرسد. در تعبیر یقین محور از ایمان، اگر چنین فردی همت نموده اما موفق به کسب یقین نشود از ایمان بی بهره است درحالی که ممکن است همه کوشش خود را در این راه مصروف کرده باشد؛ اما در نگاه ایمان اراده محور، سهم چنین فردی از ایمان برابر تلاش اوست و نه یقین او.

همچنین، یقین فارغ از اراده نیز قابل تأمل است. اگر یقین به معنای اعتماد کامل به صدق دانسته‌ها تعبیر شود، چه بسا فردی که به واسطه تقلید یا تلقین و زندگی در محیطی کاملاً بسته و کنترل شده، بدون کمترین تعمق و فهمی و بنا بر عدم مواجهه با هرگونه دیدگاه شک برانگیز به یقین برسد. بر این اساس چنین فردی مؤمن تر از عالمی است که دائماً به واسطه مطالعه و تفکر، با چند راه‌های شک برانگیز معرفت روبرو است، حتی اگر مواجهه او با چنین فضاهایی در راستای شناخت شبهات دینی طرح شده توسط ملحدان و پاسخ گویی به آن‌ها باشد!

یک عکس‌العمل افراطی به چنین شبهه‌ای که بر ایمان یقینی وارد شده است می‌تواند چنین باشد که در هسته مرکزی ایمان، یقین جای خود را با شک تعویض نماید، به شکلی که ارزش ایمان با میزان تردید شناختی فرد سنجیده شده و شک به عنوان هدف قرار می‌گیرد. مسلماً با در نظر گرفتن ضرورت وجود مؤلفه اراده معطوف به خیر، چنین معیاری به تنهایی قابل پذیرش نیست؛ زیرا اگر مصداق این خیر، صرفاً خود مؤلفه تردید باشد که در این صورت هر شکاکی مؤمن است هرچند ملحد باشد و اگر مصداق خیر، باورهای دینی و در رأس آن پذیرش وجود و صفات خدا باشد که در این صورت دیگر تردید نمی‌تواند هدف و کانون ایمان تلقی شود.

برخی از اندیشمندان مسلمان خواسته یا ناخواسته پاسخ به این تردید را با سوق دادن مفهوم ایمان به سمت عمل داده‌اند: «از نظر قرآن، علم به حق با ارتداد، کفر، جهود و گمراهی قابل جمع است و به صرف آگاهی و شناخت یقینی از حقانیت یک مطلب و جزم به تحقق آن، ایمان تولد نمی‌یابد، بلکه مؤمن علاوه بر چنین یقینی التزام بدان پیدا می‌کند و بر مضمون آن توطین نفس پیدا می‌کند و از این پس آثار علمی آن عقیده بروز می‌یابد. از این رو ایمان نه

صرف علم است که چه بسا عالمی به وجود خداوند کافر باشد و نه صرف عمل است که چه بسا فردی از روی نفاق، به عمل روی بیاورد.» (طباطبائی، ۱۳۶۰، ص. ۲۵۹).

در این دیدگاه، یقین نه تنها هیچ منافاتی با ایمان ندارد، بلکه مؤلفه اصلی آن را تشکیل می‌دهد؛ اما ایمان به یقین خلاصه نشده و عزم و اراده و درنهایت التزام عملی را نیز شامل می‌شود. این مفهوم از ایمان گرچه به واسطه افزودن مؤلفه اراده، بخشی از نقد پیشین را پاسخ داده و تناسبی بین ایمان و اراده برقرار می‌سازد، اما به این دلیل که کماکان یقین را ضروری و شرط ایمان تلقی نموده، خالی از اشکال نیست. چراکه اصولاً یقین رخ نمی‌دهد، بلکه کسب می‌شود و انسانی را که علیرغم تلاش برای کسب یقین در دریای موج شک غوطه می‌خورد، نمی‌توان کافر نامید. ملاحظه می‌شود که تفسیر ماهیت ایمان باید دربردارنده توجیه مناسب‌تری در خصوص پدیده شک باشد.

دیدگاه دیگر در مورد شک، نگاه ابزاری به آن است. به این معنا که شک فی ذاته ارزشمند نیست، اما تا جایی که مقوم ایمان است ارزشمند است. در این نگاه، از شک به مثابه معبر یاد می‌شود. شک به شکل امری ناخواسته می‌آید، ولی درنهایت باید برود. در این صورت تلاش مؤمن همواره در راستای زدودن شک خواهد بود، اما وی در سیر صعودی ایمان خود، همین که از شکی خلاصی یافت، ممکن است به شک دیگری دچار شود. لذا درعین حال که شک از جایگاه یک هدف برای مؤمن خارج می‌شود، اما هیچ‌گاه او را ترک نخواهد نمود.

مبنای نظری

با توجه به آنچه از دیدگاه‌های اسلامی در مورد سهم معرفت در ایمان بیان گردید و با توجه به چالش‌هایی که در این زمینه عنوان شد، لازم است مفهوم ایمان از منظری معرفت‌شناختی تحلیل شود. به عبارتی اگر ایمان نسبتی با معرفت دارد، ماهیت ایمان نیز متأثر از ماهیت معرفت است و لذا نمی‌توان بدون اتخاذ موضعی روشن در خصوص ماهیت معرفت، نسبت به چیستی ایمان سخن گفت. در این حوزه یکی و شاید مهم‌ترین مسئله‌ای که معرفت‌شناسی از گذشته‌ای دور با آن روبرو است، مسئله کشف یا ساختنی بودن واقعیت است. اینکه آیا آنچه در ذهن ما به‌عنوان معرفت شکل می‌گیرد، تصویری منطبق با عالم خارج است یا این که ذهن از دسترسی

به چنین تصویر دقیقی از واقعیت و بازنمایی^۱ آن محروم بوده و به نوعی بازسازی متوسل می‌شود.

فیلسوفان واقع‌گرا^۲ علم را به مفهوم تطابق تصویر ذهن با عالم خارج می‌دانند، درحالی‌که سازه‌گرایان چنین امری را میسر ندانسته و علم را صرفاً نزد عالم و حاصل ابداع ذهن او قلمداد می‌نمایند. در حقیقت متأثر از طرح پرسش‌های بنیادینی که در قرن هجدهم میلادی در مورد چیستی نسبت ذهن انسان با جهان خارج مطرح گردید، دو دیدگاه معرفت‌شناسی در تقابل با یکدیگر شکل گرفت. دیدگاه اول که صرفاً برای ذهن نقش بازنمایی واقعیت - آنچه در جهان خارج وجود دارد - را قائل شد و دیدگاه مقابل که امکان ایجاد چنین رابطه‌ای را انکار نموده و معرفت بشری را ساخته ذهن او تلقی نمود. این دوگانگی به قدری اهمیت داشت که دیدگاه‌های معرفت‌شناسی نوظهور را وادار می‌نمود تا نسبت خود را با آن تبیین نمایند. حاصل این امر، ایجاد طیفی از مواضع گردید که در یک‌سوی آن واقع‌گرایی خام^۳ و در سوی دیگر سازه‌گرایی افراطی^۴ قرار می‌گیرد. پس از اوج‌گیری دیدگاه اثبات‌گرایی که کفه ترازو را به نفع واقع‌گرایی سنگین نمود، نقدهای افرادی چون کوهن^۵ و فایرابند^۶ بر روش علم تجربی مجدداً زمینه‌ساز توجه به سازه‌گرایی شد. هویت سازه‌گرایی اصولاً از ابتدا به شکلی سلبی علیه واقع‌گرایی شکل گرفت. از دیدگاه سازه‌گرایان با وارد شدن واسطه‌ای بنام ذهن در شناخت، تطابق مورد انتظار واقع‌گرایان بین معرفت و جهان خارج در ابهام قرار گرفته و راهی برای رد یا اثبات آن وجود ندارد.

با چالشی که امروزه بین دو دیدگاه مبنایی مورد اشاره وجود دارد، اتخاذ موضعی مناسب در این خصوص از دیدگاه فیلسوفان مسلمان از اهمیت خاصی برخوردار است. در این راستا

-
1. Representation
 2. Realist
 3. Naive Realism
 4. Radical Constructivism
 5. Thomas Samuel Kuhn
 6. Paul Karl Feyerabend

باقری معتقد است موضع اسلام در این خصوص واقع‌گرایی سازه‌گرایانه^۱ است. بر این اساس، در عین حال که واقعیت خارجی مستقل از ذهن انسان وجود دارد اما ذهن انسان فاقد توانایی تسخیر کامل واقعیت است. باقری (۱۳۸۹، ص. ۷۱) در تبیین این دیدگاه می‌گوید: «واقعیت اشیاء از انسان پوشیده است. برای دست‌یابی به این واقعیت، عالم باید به ساختن طرح‌واره‌های ذهنی مختلف پردازد تا این که یکی از این طرح‌واره‌ها با واقعیت مذکور متناسب درآید. ویژگی اکتشافی و اختراعی علم، در اینجا به شدت در هم تنیده‌اند. علم هنگامی که با نظر به معلوم لحاظ می‌شود، اکتشافی خواهد بود، اما هنگامی که با نظر به عالم، مورد توجه قرار گیرد، اختراعی و ساختنی است. تنها از منظر نخست، نمی‌توان به علم نگریت بلکه باید آن را با نگاهی از منظر دوم، تمامیت بخشید».

معرفت به باورهای دینی نیز نمی‌تواند از این رویکرد معرفت‌شناختی مستثنا فرض شود. بر این اساس، معرفت مؤمن نسبت به گزاره‌های واقع‌نگر دینی، سازه‌ای است که ذهن او برای دست‌یابی به واقعیت ساخته و لذا نمی‌توان بر تطابق تام این باورها با واقعیت مربوطه اطمینان داشت. از همین رو نمی‌توان عالم را واجد معرفت یقینی تلقی نمود، چراکه واقعیت همواره فریه‌تر از آن است که به‌طور کامل در چنگک ذهن عالم قرار گیرد. البته این ادعا به شرطی است که منظور از یقین، کشف تام واقعیت از سوی عالم باشد نه صرفاً اعتماد و باور قلبی او به معرفت خویش-چنین تعبیری از یقین را می‌توان یقین روان‌شناختی نامید؛ به عبارت دیگر، درحالی که یقین به مفهومی که گفته شد از منظر معرفت‌شناسی واقع‌گرا امری ممکن و مطلوب است، از منظر معرفت واقع‌گرای سازه‌گرای امری دیریاب ولی کماکان مطلوب خواهد بود! یقین ناممکن، اما مطلوب، گرچه در نگاه اول تناقض‌آمیز به نظر می‌رسد اما با توجه به این موضوع که یقین امری دارای مراتب است، قابل توجیه است.

از نگاه واقع‌گرای سازه‌گرایانه، همان‌گونه که انسان در راه رسیدن به معرفت مطلق، همواره در حال تکاپو، جستجو و تغییر منظر است، معرفت مؤمنانه هیچ‌گاه به ساحل آرامش نمی‌رسد.

لذا به تعبیری، مؤمن، ساحل نشین بر که مصفای معرفت نیست بلکه شناگر دریای مواجی است که ساحل یقین همواره در پیش روی اوست. در مورد ایمان می توان گفت هر آنچه در دین اعم از وجود خدا، صفات او، ملائکه و غیب و نبوت و وحی، متعلق ایمان دانسته شده از سازه‌گرایی واقع‌گرایانه مستثنا نخواهند بود. از این رو به همان نسبت که سازه‌های معرفتی مؤمن از واقعیات دین متحول شده و کاستی‌های سازه‌های قبلی او بر او آشکار می‌شود، ایمان او نیز متحول می‌گردد. این تحول می‌تواند حتی درک مؤمن از خداوند را نیز شامل گردد، چه آن‌که در قرآن مؤمنین از این‌که قدر خداوند را به‌درستی درک نکرده‌اند مورد ملامت قرار گرفته‌اند.^۱ البته اگر لازمه این قدر شناسی، تفکر بیشتر در صفات و نعمات خداوند باشد، نمی‌توان انتظار داشت که تردید، به‌عنوان میهمان ناخوانده تفکر، هر از چند گاهی در ساحت معرفت مؤمن خودنمایی ننماید. این‌گونه تردیدها حتی برای پیامبران الهی نیز بخش جداناپذیر ایمان محسوب می‌شود، جایی که خداوند می‌فرماید: «کار به‌جایی رسید که پیامبران نیز نصرت الهی ناامید شده و چنین پنداشتند که به آن‌ها دروغ گفته شده است»^۲ یا جایی که ابراهیم بعد از ایمان آوردن، برای کسب اطمینان از خداوند می‌خواهد که قدرتش را به او نشان دهد.^۳

باید به این نکته نیز توجه داشت که تردید همواره گامی ناخواسته در نوعی دور شدن از واقعیت نیست، تردید نقطه آغاز کنار نهادن سازه‌های معوج معرفت نیز هست و قدر و یمن چنین آغازی را هنگامی می‌توان به‌درستی درک نمود که فجایع حاصل از یقین روان‌شناختی دین‌داران به امور غیرواقع دینی مورد توجه قرار گیرد. یقینی که در صدر اسلام در خوارج و امروز در گروه‌های تکفیری قابل مشاهده است و البته سایر مؤمنین نیز کمابیش از چنین آسیب‌هایی مصون نمانده‌اند.

۱. «و ما قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ... . خدای را چنانکه سزاوار اوست نشناختند و ارج نهادند...» (انعام: ۹۱).

۲. حَتَّىٰ إِذَا اسْتَيْسَسَ الرُّسُلُ وَوَطَّأُوا أَنَّهُمْ قُلُوبُهُمْ نَصْرُنَا فَنُجِّيَ مَنْ نَشَاءُ وَلَا يُرَدُّ بَأْسُنَا عَنِ الْقَوْمِ الْمُجْرِمِينَ (یوسف/۱۱۰).

۳. وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَىٰ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِنْ قَالَ بَلَىٰ وَلَكِنَّ لِيُطَمِّنَ قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (البقرة/۲۶۰)

دلالت‌هایی برای تربیت اسلامی

با در نظر داشتن مواردی که تاکنون بیان شد و با پذیرفتن این فرض که مؤمنان آینده به واسطه مواجهه نظری با جریان‌های پر قدرت فکری - فلسفی معاصر، کمابیش با پدیده شک روبرو خواهند بود، این پرسش مطرح می‌شود که تربیت اسلامی چه موضعی را می‌تواند در برابر چنین چالش‌هایی اتخاذ نماید؟ با صرف نظر نمودن از این موضوع که جامعه اسلامی می‌تواند با مقاومت و تحریم ورود دیدگاه‌های معارض، راهی که ایمان دینی در گذشته طی می‌نموده است را ادامه دهد، حداقل از سه موضع قابل بحث می‌توان سخن گفت.

موضع اول می‌تواند این باشد که حتی با پذیرش واقعیت مورد بحث در این مقاله، تربیت دینی باید راه خود را رفته و شکل دادن ایمان‌های یقین محور را هدف گذاری نماید، چراکه شک پدیده‌ای عارضی است و هرچقدر که در دوران کودکی یقین و به تبع آن ایمان استوارتر گردد، مقاومت مؤمن در برابر شبهات معرفت‌شناختی بعدی بیشتر شده و در تلاطمات فکری آینده وی بهتر خواهد توانست با سرمایه‌ای که در کودکی کسب نموده، به مصاف شبهات برود. این موضع می‌تواند با ابتدا بر دلایلی نیز صواب جلوه کند. دلایلی از این دست که در دوران کودکی و نوجوانی تماس‌های فکری و مواجهه‌های نظری با اندیشه‌های شبهه آور میسر است. دیگر این که با توجه به تأثیرپذیری عمیق آدمی در این برهه از زندگی، این امکان برای مرییان فراهم است که نهال ایمان را در وجود انسان کاشته و چنان آن را آبیاری نمایند که در بزرگسالی به درختی تنومند و مقاوم به طوفان‌های شبهه تبدیل شود.

به نظر می‌رسد که این رویکرد از چند جهت قابل نقد است. صرف نظر از اینکه از منظر ارزش شناختی، چنین ایمانی تا چه حد با ماهیت واقعی ایمان نزدیک است، می‌توان به دو نکته اشاره نمود. اول این که با گسترش ابزار ارتباطی و بالا رفتن ضریب نفوذ آن در میان کودکان و نوجوانان، با تردید می‌توان از امکان جدی تقدم زمانی آموزه‌های ایمان آفرین بر آموزه‌های شبهه پرور سخن گفت. حتی نگاهی سطحی به جامعه امروز نشان می‌دهد که چگونه کودکان و نوجوانان در آشنایی و به کارگیری ابزارهای ارتباطی بعضاً از بزرگسالان و مرییان خود پیش افتاده‌اند. مشکل دیگر چنین موضع این است که عادت را به عنوان قاعده‌ای که بیشتر در حوزه

امیال و ارزش‌ها نقش‌آفرین است، به حوزه شناخت و معرفت تسری داده و انتظار آن دارد که به‌وسیله تربیت دینی مبتنی بر عادت، چالش‌های معرفت‌شناختی آتی را مرتفع نماید.

موضع دوم می‌تواند ناظر به‌نوعی تجربه‌آموزی نسبت به تردید در ایمان دینی باشد. چنین تردیدهایی می‌تواند به‌وسیله طرح دیدگاه‌های معارض ایمان دینی در کلاس درس و پاسخگویی به آن و یا به شکل طبیعی در پی روش‌های تدریس پرسش‌محور و مباحثه آزاد در آموزش دین رخ داده تا آمادگی‌های مورد نیاز در این زمینه فراهم شود. این موضع گرچه ممکن است در ابتدا مناسب به نظر رسد، اما قابل دفاع نیست. اولین نقد این رویکرد می‌تواند ناظر به محدودیت‌های شناختی و روانی کودکان و نوجوانان در مواجهه با چالش‌های عمیق نظری باشد. خصوصاً این‌که بحث آزاد در مورد چنین موضوعاتی به‌خوبی قابل کنترل نبوده و مشخص نیست که دامنه طرح موضوعات تا چه حد گسترش یابد. مشکلات ناظر به این رویکرد در آموزش‌های جمعی مانند مدرسه بیشتر خواهد بود. اساساً پیش‌بینی این‌که یک شبهه عمیق نظری چه نتایجی بر مجموعه افکار و روان کودکان و نوجوانان خواهد گذاشت، دشوار است.

سومین رویکرد که نگارنده آن را مبتنی بر موضع معرفت‌شناختی واقع‌گرایی سازه‌گرایانه پیشنهاد می‌نماید، آن است که آدمی اساساً با اذعان به وجود واقعیت‌هایی مستقل از ذهن خود در عالم خارج، عمق و ابعاد این واقعیات را چنان بزرگ بداند که سودای کشف کامل آن را کنار نهاده و در عین علاقه و تلاش مجدانه برای حرکت به سوی آن، سودای تصاحب کامل آن را از سر بیرون براند^۱. این نگاه به معرفت، دلالت‌های تربیتی خاص خود را دارد و همه موضوعات قابل شناخت اعم از علوم طبیعی، اجتماعی و معرفت‌مناظری را در برمی‌گیرد. کودکی که بر اساس این دیدگاه معرفت‌شناختی تربیت می‌شود، از همان ابتدا دشواری‌های پیش روی شناخت را تجربه نموده و در عین حال که اشتیاق خود برای درک وجوه بیشتری از

۱. «و ما اوتیم من العلم الا قليلا: و ما جز بخش اندکی از علم را به شما عطا نکردیم» (اسرا/۸۵).

واقعیت را حفظ نموده و تقویت می‌کند، به واسطه تجربه‌های مکرر کشف خطا در شناخت‌های خود، آمادگی ترمیم مداوم سازه‌های بنا کرده خود را می‌یابد.

این رویکرد تربیتی که بر تمامی حوزه‌های یادگیری حاکم می‌شود، ظرفیت‌های شناختی و روانی را در یادگیرنده ایجاد می‌نماید که مقاومت وی را در برابر تردیدها و عدم تعین‌ها می‌افزاید. نکته قابل توجه در این زمینه این است که یادگیری نباید به گونه‌ای باشد که در برخی از حوزه‌های ساده‌تر دانش و با ساده‌انگاری بیش‌ازحد، شاهد شیرین شناخت یقینی را چنان در کام یادگیرندگان سرازیر نماید که در حوزه‌های عمیق‌تر، عدم تعین‌ها و تردیدهای ناگزیر را برای آن‌ها غیرقابل تحمل کند.

بدین شکل دیگر الزامی نیست که متریبی تجربه عدم تعین و تردید را در بدو امر در گستره‌های عمیق و مواج و حساس معارف دینی چون متافیزیک، تاریخ و اخلاق تجربه نماید، بلکه وی در تمامی گستره معرفت و به تدریج به قابلیت‌ها و محدودیت قوای شناختی خود آگاه شده و با آن دست‌وپنجه نرم می‌کند.

منابع

- آزادیان، م (۱۳۸۴). ایمان؛ مقایسه تطبیقی بین اسلام و مسیحیت. ماهنامه معرفت، ۸۸، ۱۷-۲۹.
- اعوانی، غ (۱۳۷۵). وضعیت دین و فلسفه در قرون وسطی و رنسانس، حکمت و هنر معنوی. تهران: نشر گروسی.
- الیاده، م (۱۳۷۴). فرهنگ دین. (بهاءالدین خرمشاهی، مترجم). تهران: طرح نو.
- باقری، خ (۱۳۸۹). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران: فلسفه برنامه درسی، جلد دوم. تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- بشیریه، ح. (۱۳۷۰). پیش درآمدی بر تاریخ اندیشه تساهل سیاسی، نشریه دانشکده حقوق و علوم سیاسی، ۲۶، ۱۱۹-۱۵۲.
- پاپکین، ر (۱۳۷۵). متافیزیک و فلسفه معاصر. (سید جلال‌الدین مجتبی، مترجم). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- پویا زاده، ا (۱۳۷۸). تئوری‌های ایمان و نقد جی ال مکی بر آن‌ها (بر اساس مبانی آیت‌الله جوادی آملی). مقالات و بررسی‌ها، ۶۵، ۱۱۷-۱۳۲.
- جوادی، م (۱۳۷۶). ایمان در عرصه کلام و قرآن. قم: معاونت امور اساتید و معارف اسلامی.
- سروش محلاتی، م (۱۳۸۱). آزادی، عقل و ایمان. قم: دبیرخانه مجلس خبرگان رهبری.
- سروش، ع (۱۳۸۵). بسط تجربه نبوی. تهران: نشر صراط.
- سروش، ع (۱۳۸۸). فربه‌تر از ایدئولوژی. تهران: نشر صراط.
- سروش، ع (بی‌تا). آزادی و عقل آزاد. مجله فرهنگ توسعه، ۲۶.
- صادق زاده قمصری، ف (۱۳۸۳). بررسی دیدگاه‌های اندیشمندان مسلمان درباره حقیقت ایمان. فصلنامه فلسفه و کلام اسلامی، ۱ (۲۶ و ۲۷)، ۱۱۲-۱۳۷.
- غزالی، م (۱۳۶۰). شک و شناخت. (صادق آئینه‌وند مترجم). تهران: انتشارات امیرکبیر.
- طباطبائی، م (۱۳۶۰). تفسیر المیزان، ج ۱۸، ص ۲۵۹.
- کاکایی، ق (۱۳۸۳). ایمان از دیدگاه آکویناس. مقالات بررسی‌ها دانشگاه تهران، ۷۶.
- مجتهد شبستری، م (بی‌تا). مقاله آزادی و ایمان. مجله ایران فردا، ۲۷.
- مجتهد شبستری، م (۱۳۷۱). حقیقت ایمان در نظر متکلمان. مقالات و بررسی‌ها، ۵۱-۵۲.
- مطهری، م (۱۳۷۲). عدل الهی. مقدمه هفت و هشت. تهران: صدرا.
- یشربی، ی (۱۳۸۰). شک و ایمان. رواق اندیشه، ۵، ۲۵-۴۰.
- Barbour, I (1997). *Religion and science: Historical and contemporary issues*. San Francisco: HarperCollins.
- Frankena, W (1969). *Toward a philosophy of education*. In Christopher J. Lucas (Ed.), *What is philosophy of education?* 268-291. Toronto: The Macmillan Company.
- Given, L. M (2008). *Encyclopaedia of qualitative research methods*. California & London: SAGE Publications.
- Gilson, E (1939). *Reason and revelation in the middle ages*. New York: Charles Scribner's Sons.
- William, J (1985). *An Introduction to the philosophy of religion*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall

زیرساخت‌های مفهومی دوران کودکی در تطور تاریخ: به سوی مفهوم‌پردازی اسلامی از کودکی^۱

دکتر نرگس سجادیه^۲؛ سعید آزادمش^۳

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی و تحلیل سیر تحول مفهوم دوران کودکی در گذر زمان است. از این رو، ابتدا سیر تاریخی تکوین مسئله‌ی کودکی در چهار مقطع تاریخی دوره‌ی باستان، قرون میانه، دوره‌ی رنسانس و بعد از آن و در نهایت دوره معاصر مورد بررسی قرار گرفته است. روش مورد استفاده در این پژوهش، تحلیل زبان فنی-رسمی و تحلیل مفهومی بوده است. بر این اساس، تحلیل صورت گرفته نشان می‌دهد منظرهای چهارگانه‌ای را می‌توان در نظر گرفت که انگاره‌های معطوف به کودکی در درون آن‌ها قابل دسته‌بندی و بررسی‌اند. این منظرهای چهارگانه، در عین حال که تعاریف مختلفی از دوران کودکی را تحلیل می‌کنند، پرسش‌هایی را پیش روی فیلسوفان تعلیم و تربیت قرار می‌دهند که در تعریف کودکی ناگزیر از پاسخ به آن‌ها بیفتند. وابستگی مفهوم کودکی به مفهوم بزرگسالی و نوع این وابستگی، ماهیت ارزشی وجود انسان و چستی این ماهیت در دوران کودکی، وضعیت توانشی کودک به لحاظ رشد یابندگی و در نهایت جایگاه قوای شناختی، عاطفی و ارادی دخیل در این توانش، محورهای اساسی‌اند که هر نظریه معطوف به کودکی باید انگاره‌هایی را برای آن‌ها فراهم آورد. در این راستا، چهار مؤلفه مذکور در رویکرد اسلامی عمل مورد بررسی قرار گرفت. این رویکرد با تمرکز بر حضور یک توانش و غیاب توانش دیگر، تلاش می‌کند تا فعالیت‌های تربیتی را سامان دهد.

واژگان کلیدی: کودک، بزرگسال، تحلیل مفهومی، توانش، شناخت، عاطفه، اراده، اسلام.

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۰/۲۲ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۲/۲۸

۲. استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

۳. دانشجوی دکتری تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده

مقدمه

هر گونه طرحی برای دوران کودکی مبتنی بر تعریف و انگاره‌ای است که از کودکی داریم. هر نگاهی به دوران کودکی، بازتاب‌های ویژه‌ای در سازمان‌دهی فعالیت‌های تربیتی - تمهیدی دوران کودکی خواهد داشت. در این میان، کودکی از منظرهای مختلف مورد بررسی قرار گرفته است. برای نمونه چنانچه با نگاهی غایت‌انگارانه به کودکی بنگریم، آن را مسیری تکاملی به سوی هدفی نهایی به نام بزرگسالی تعریف خواهیم کرد (سامر، هاندید و ساموئلسون^۱، ۲۰۱۰). از سوی دیگر، برخی با نگاهی مستقل به دوران کودکی، تلاش کرده‌اند بر ویژگی‌های اختصاصی آن چون معصومیت و آزادی تأکید ورزند (وین^۲، ۱۹۸۳). همچنین گلدسون^۳ (۱۹۹۷) معتقد است درحالی که برخی اندیشمندان، کودکی را واقعیتی بیولوژیکی و امری محتوم برشمرده‌اند، برخی دیگر آن را برساخته‌ای فرهنگی - اجتماعی و وابسته به فرهنگ دانسته‌اند (اریس^۴، ۱۹۶۲، ص. ۱۲۵؛ جیمز و پروت^۵، ۱۹۹۷). هر یک از این مفروضات، نوع رابطه بزرگسال - کودک را نیز دستخوش تغییر خواهد ساخت. از این رو، پیش از تدوین هر گونه سازمانی برای تربیت در دوران کودکی، لازم است انگاره مربوط به کودکی را سامان بخشید.

از سوی دیگر، در میان مراحل زندگی آدمی، دوران کودکی اهمیتی ویژه دارد؛ زیرا در مواضع و مواردی می‌تواند کل جریان رشد آدمی را متأثر سازد. از جمله روسو (۱۳۴۸، ص. ۱۷) معتقد است رشد همه‌جانبه‌ی انسان در دوران کودکی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و موجبات شکل‌گیری شخصیت آدمی را فراهم می‌کند. همچنین به اعتقاد کول (۱۳۷۷)، سال‌های اولیه زندگی کودک، سال‌هایی حساس‌اند زیرا میزان رشد در این سال‌ها نسبت به مراحل دیگر رشد، سرعت بسیار بیشتری دارد (ص. ۲۱). بنابراین، این دوره از زندگی آدمی و

-
1. Sommer, Hundeide & Samuelsson
 2. Winn
 3. B. Goldson
 4. Aris
 5. James & Prout

برنامه‌های تربیتی - تمهیدی ویژه آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. از این رو، توجه ویژه به تربیت در این دوره، یکی از مباحثی است که همواره مورد توجه اندیشمندان حوزه‌ی تعلیم و تربیت بوده است. این توجه را حتی در آرای اسلاف تربیت از جمله افلاطون^۱ و ارسطو^۲ نیز می‌توان ردیابی نمود.

با این وجود، هنوز کودکی و تعریف آن در محاق قرار دارد و مؤلفه‌های مقوم آن به‌طور دقیق تحلیل نشده‌اند. این ابهام و اغتشاش، فعالان این عرصه^۳ را نیز با دشواری مواجه ساخته است تا جایی که برخی از آن‌ها به‌صراحت به نحیف بودن نظریه‌ورزی در این حوزه و مشکلات مترتب بر آن اذعان می‌کنند (یوسفی، ۱۳۹۱). از این رو می‌توان گفت با وجود تلاش‌های مجدانه و قابل تقدیر فعالان این عرصه، جامعه‌ی آموزشی ما همچنان فاقد نگاه دقیق و تخصصی نسبت به مفهوم دوران کودکی است.

بر این اساس و نیز با نظر به تطورات تاریخی - فرهنگی مفهوم دوران کودکی در جوامع و زمان‌های مختلف^۴، نوشتار حاضر در نظر دارد تا با تحلیل این تطورات، فراز و نشیب‌های واژه «دوران کودکی» - childhood - را در این میان مدنظر قرار دهد و مؤلفه‌های مقوم این مفهوم را احصا نماید. در ادامه تلاش خواهد شد تا با در نظر گرفتن نظریه اسلامی عمل در مقام رویکردی اسلامی در انسان‌شناسی، تعریف این رویکرد در ساختار این مؤلفه‌ها سامان یابد.

۱. افلاطون در جمهور به اهمیت دوران کودکی اشاره کرده است و به‌عنوان نمونه اشاره می‌کند که: قصه‌ها و افسانه‌هایی که به کودکان گفته می‌شود باید دارای مضامین اخلاقی باشد (افلاطون، ۱۳۷۴، ص. ۱۰۲).

۲. ارسطو در اخلاق نیکوماخس، ایجاد عادات را از ابتدای دوران کودکی حائز اهمیت می‌داند و بر آن تأکید دارد (ارسطاطالیس، ۱۳۵۶، ص. ۳۷).

۳. از جمله این افراد می‌توان به آقای جبار عسگرزاده - باغچه بان - (۱۳۴۵ - ۱۲۶۴ شمسی) و خانم توران میرهادی (متولد ۱۳۰۴ شمسی) اشاره کرد.

۴. شاه آبادی (۱۳۸۵، ص. ۴۶) نیز معتقد است مفهوم دوران کودکی پیچیده و متغیر است و در طول تاریخ همواره دچار تغییرات بسیاری شده است و بسته به تجربیات مردم هر جامعه و ویژگی‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی آن جامعه در ذهن جمعی مردم، شکل گرفته و متبلور شده است.

هدف این پژوهش تا اندازه زیادی، رویکردهای روشی مورد استفاده در این پژوهش را مشخص می‌سازد. چنانچه پرسش نخست این پژوهش را پرسش از مؤلفه‌های مفهومی مقوم مفهوم «کودکی» بدانیم، روش مورد استفاده برای پاسخ بدان، تحلیل زبان فنی-رسمی و تحلیل مفهومی است؛ تحلیل مفهومی بر فراهم آوردن تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم به واسطه‌ی توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم ناظر است و تلاشی در جهت فهم مفاهیم است (کومبز و دینلز^۱، ۱۹۹۱). با توجه به اینکه شناسایی آشکار مجموعه شرایط لازم و کافی برای استفاده از یک مفهوم اغلب ممکن نیست، باید به رسیدن به نتایج یا فرضیاتی درباره‌ی این شرایط اکتفا کرد و تلاش کرد تا با دقت در کاربرد واژه‌ها، موارد محوری‌تر را مدنظر قرار داده و بر این اساس، مؤلفه‌های اساسی مطرح در یک مفهوم را احصا کرد. پرسش دوم پژوهش که ناظر بر ترسیم مؤلفه‌های مقوم دوران کودکی از منظری اسلامی است را می‌توان با نوعی بسط مفهومی پاسخ گفت. بسط مفهومی روشی است که طی آن، پژوهشگر در نظر دارد تا مفهومی را در عرصه‌ای جدید مطرح ساخته و بسط دهد (کومبز و دینلز، ۱۹۹۱). این بسط مفهومی در پی آن است تا با مفروض انگاشتن مفهوم کودکی در نگاه نظریه اسلامی عمل، مؤلفه‌های مفهومی مقوم آن را با توجه به همین اقتضائات سامان بخشد. از آنجاکه این تحلیل مفهومی بر بستری از کاربردهای زبانی واژه «کودکی» و مفهوم آن در دوره‌های مختلف شکل می‌گیرد، لازم است ابتدا سیر تحول مفهوم کودکی را در طول تاریخ مدنظر قرار دهیم^۲ تا کاربردهای مختلف «کودکی» و مؤلفه‌های مقوم آن در طول تاریخ مشخص شوند و مواد کار تحلیل مفهومی فراهم آید. این اشاره تاریخی را نمی‌توان بازگویی نظرات مطرح‌شده دانست زیرا به گونه‌ای هوشمندانه تلاش می‌کند تا با نوع سازمان‌بخشی خاص خویش، جنبه‌هایی را مطرح سازد که در تعیین مؤلفه‌های مقوم کودکی بکار آیند.

1. Coombs & Daniels

۲. این نوع تحلیل مفهومی را در برخی آثار فیلسوفان تحلیل زبان از جمله شفلر می‌توان ردیابی کرد. شفلر (۱۹۸۵) این نوع بررسی تاریخی را در مورد مفهوم «استعداد» در جامعه آمریکا انجام داده است و تلاش کرده در خلال آن و از طریق تحلیل و بررسی مؤلفه‌های مقوم در هر دوره، مؤلفه‌های مقوم «استعداد» را در هر کاربرد استخراج نماید.

بنابراین، جهت پاسخ‌گویی به مسئله‌ی اصلی این پژوهش، ابتدا به بررسی مراحل تطور مفهوم کودکی در طول تاریخ می‌پردازیم و در مرحله بعد، تلاش می‌کنیم تا جنبه‌های مشترکی را در میان این تطورات مفهومی بیابیم. این جنبه‌ها، البته به‌نوعی فرارونده‌اند و به جای محتوا، قالبی را برای تعریف کودکی فراهم می‌آورند که در تحلیل و نیز ابداع تعریف کودکی می‌تواند مدنظر قرار گیرد. پس از آن تلاش می‌شود تا این ساختار با نظریه اسلامی عمل در نظر گرفته شود و بر اساس اقتضائات آن محتوایی اسلامی یابد.

سیر تاریخی تکوین مسئله‌ی کودکی

در این بخش سعی شده است سیر تاریخی دوران کودکی مورد توجه قرار گیرد؛ در واقع به این موضوع پرداخته می‌شود که کودک و دوران کودکی چه جایگاهی در اجتماعات بشری داشته است و از چه زمانی مسئله و مفهوم کودکی برای جوامع مهم تلقی شده است. از این رو به مقاطع تاریخی دوره‌ی باستان، قرون میانه، دوره رنسانس و در نهایت، به دوره معاصر به‌صورت مختصر اشاره خواهد شد. با این توضیح که دوره‌ی باستان و قرون میانه به دلیل شباهت افکار و آرای فیلسوفان در یک طبقه جای گرفته‌اند.

۱- دوران باستان: مهم‌ترین ویژگی کودک در دنیای باستان، عدم محوریت آن در نسبت با بزرگسال است. می‌توان گفت در این دوران، کودک و کودکی در حاشیه بزرگسال و بزرگسالی اجازه حیات داشت. همچنین هر نوع توجهی نسبت به کودک در دنیای باستان صرفاً ناظر به آینده وی بود و دوران کودکی انسان تنها مقدمه‌ای برای آمادگی برای ورود به دنیای بزرگسالان شناخته می‌شد. بنا به گفته‌ی افلاطون (۱۳۹۰) در پروتاگوراس^۱، تربیت کودک این‌گونه بود که تربیت و تنبیه به‌صورت توأمان از سال‌های اولیه زندگی آغاز می‌شد و مربیان کودک (پدر، مادر و پرستار) به‌منظور اصلاح وی از او خرده‌گیری می‌کردند و به او دستور می‌دادند که این کار را بکن و این کار را نکن. گذشته از این دستورات عمل‌های ساده، تربیت و آموزش کودکان، اهمیت چندانی نداشت و تنها برای کودکان تیزهوش و طبقات بالای جامعه

1. Protagoras

جای طرح داشت (بردلی^۱، ۲۰۱۳، ص. ۱۸). همچنین، هیوود^۲ (۲۰۰۱) معتقد است در تفکر ارسطویی، کودک نه به خاطر خودش، بلکه به دلیل بالقوگی‌هایش مورد توجه بود.

در روم باستان نیز، کودکان تا پیش از بلوغ و ورود به دنیای بزرگسالی از هیچ نوع جایگاه اجتماعی برخوردار نبودند و آنچه موجب می‌شد که به کودک حق حیات داده شود، آن بود که امید می‌رفت در بزرگسالی در زمره افراد مورد نیاز جامعه قرار گیرند. بردلی (۲۰۱۳، صص. ۱۹-۲۰) معتقد است محدود بودن تربیت به بزرگسالان و نیز افراد طبقات مرفه در روم باستان نیز ادامه یافت؛ بنابراین در این دوره نیز می‌توان از حاشیه‌ای بودن کودکان سخن گفت.

۲- قرون وسطی: در دوران میانه در غرب نیز، مفهوم ویژه‌ای از دوران کودکی وجود ندارد؛ اما درعین حال، نظریه‌ی شرذاتی نوعی از انگاره اولیه درباره کودکی را شکل می‌دهد. اریس (۱۹۶۲)، معتقد است که اندیشمندان قرون وسطی جایگاهی برای کودک قائل نبودند و به محض این که کودک قادر بود بدون وابستگی دائمی به مادر یا دایه‌ی خود زندگی کند، به اجتماع بزرگسالان تعلق می‌گرفت. از این رو می‌توان گفت فاصله کودکی تا بزرگسالی، آن‌چنان اندک بود و دوره کودکی آن‌چنان کوتاه می‌نمود که چون لحظه‌ای بی‌اهمیت در تربیت در نظر گرفته می‌شد. همچنین هیوود (۲۰۰۱، ص. ۸) پا را فراتر می‌نهد و با ارجاع به مدارک تاریخی معتقد است که کودک در این دوران، چون «حیوان بینوای نالان» در نظر گرفته می‌شد.

طبق آموزه‌های مسیحیت آدمی دارای شرذاتی بود و به تبع آن نیز این گونه مفروض می‌شد کودکان به هنگام تولد با این ویژگی قرین‌اند. آگوستین درباره کودکی خویش می‌نویسد: «ما بازیگوشی می‌کردیم و از سوی کسانی که خود نیز (زمانی) اهل بازی بودند کیفر می‌دیدیم. اگر کودکان مایل بودند که از تماشای نمایش‌ها و بازی‌ها محظوظ شوند، پدران و مادران، کودکان را با رغبت به شلاق می‌سپردند» (آگوستین، ۱۳۸۲، ص. ۵۸). نفوذ دیدگاه

برخورداری آدمی از شر ذاتی، تفسیر کودکی و رفتار با کودک را در این دوران، آمیخته به شدت و سختی ساخته بود. از سوی دیگر، اندیشه تمرکز بر تربیت کودکان طبقات بالای اجتماعی همچنان در دوره میانه نیز به شدت رواج داشت (کینگ^۱، ۲۰۱۳، صص. ۵۷-۶۰). در قرون چهارم و پنجم هجری که مقارن با قرون میانه در غرب است، نزد فیلسوفان مسلمان نیز در واقع، مدل روان‌شناختی کودک، مدل بزرگسال در حال تکامل است (عطاران، ۱۳۶۶).

۳- دوره‌ی رنسانس: پس از سپری شدن قرون میانه و آغاز دوره‌ی رنسانس، نگرش‌ها نسبت به فلسفه دوران کودکی تغییر یافت و کودک روز به روز جایگاه جدیدی را در جامعه پیدا کرد. هیوود (۲۰۰۱) معتقد است، مفهوم کودکی در بازه زمانی قرن‌های پانزده تا هفدهم میلادی کشف شد. در پایان قرن هفدهم با کارهای اندیشمندانی چون کمنیوس و جان لاک نحوه‌ی رفتار با کودکان نسبتاً تلطیف شد و علاوه بر این رفته‌رفته، مریبان به ضرورت شناخت علاقه، استعداد و حالات روانی کودک برای مؤثر بودن آموزش و پرورش پی بردند (مایر، ۱۳۷۴، ص. ۳۰۰).

از سوی دیگر، به اعتقاد هیوود (۲۰۰۱)، رمانتیک‌گرایان قرن هجدهم، با تأکید بر رابطه میان کودک در مقام مخلوق و خداوند در مقام خالق، کودکی را در مقام دوره‌ای سرشار از الهام‌هایی می‌دانستند که تنها مختص به همین دوره بود و در بزرگسالی ظهوری نداشت. همین امر، کودکی را از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌ساخت و آن را متمایز از بزرگسالی مطرح می‌کرد. همچنین در همین دوره است که روسو (۲۰۱۳، ص. ۵) با الهام از پاک‌ی طبیعی کودک، تربیت را به گونه‌ای ترسیم می‌کند که در آن بتوان کودکان را به‌طور آزاد و طبیعی رشد داد. آنچه امروزه به‌عنوان مفهوم کودکی شناخته می‌شود، سرچشمه و خاستگاه آن، افکار روسو است (داشینسکی^۲، ۲۰۱۳). در این دوره، مفهوم کودکی نسبت به دوره پیش از خود، دستخوش دست‌کم سه تغییر اساسی گشت: نخست اینکه این مفهوم به نوعی کشف و مطرح

1. M. L. King

2. Duschinsky

شد، دوم اینکه کودک از نظر ارزشی، در نقطه تقابل با کودک دوران میانه قرار گرفت و با طینتی پاک تعریف شد و سوم اینکه، تمایزات کودک با بزرگسال، با نگاهی دیگر در مقام تفاوت‌هایی اساسی - نه فقط جزئی - نگریسته شد.

۴- دوره‌ی مدرن: دوره مدرن را می‌توان دوره به بار نشستن اندیشه‌های رنسانس و تجسم عملی آن‌ها در فعالیت‌های تربیتی نام نهاد. در این دوره، با تلاش افرادی چون پستالوزی، هربارت و فروبل، کودک در مرکز تربیت جای گرفت و کودکی نه به‌عنوان دوره‌ی نقص و نیاز و ناتوانی، بلکه چون دوره‌ای سرشار از زندگانی و شادابی و سرزندگی نگریسته شد.

در این دوره، تحقیقات تفصیلی پیازه اندیشه‌ی روسو را بسط می‌داد که ناظر بر کیفی بودن تفاوت میان کودک و بزرگسال بود و کسانی چون فروبل با توجه به این تحقیقات و با بازطرح برخی مفاهیم مغفول در دنیای تربیت چون بازی، تلاش می‌کردند تا تربیت کودکان را سامانی نو بخشند. در این میان، نقش تحولات تاریخی این دوره چون دنیای صنعتی، شاغل شدن زنان و تأسیس مکان‌هایی برای نگهداری نوزادان و کودکان را نیز در این تحول نظری نمی‌توان نادیده انگاشت. روبرت اون^۱ نخستین کسی بود که برای نگهداری و آموزش کودکان، مدرسه‌ای مخصوص کودکان تأسیس کرد. وی در این مدرسه به‌شدت با سوءاستفاده از کودکان و نیز تنبیه آن‌ها مقابله کرد (لاسکاریدز و هینیتز^۲، ۲۰۱۱، صص. ۷۰-۸۰). اما می‌توان گفت در میان مریبان دوره مدرن، فروبل بیش از همه بر کودکی متمرکز بود. وی با تأکید بر علائق کودک و به رسمیت شناختن آن‌ها در تربیت در ساختارهای جدیدی چون بازی، توانست ابعاد فیزیکی، شناختی، اجتماعی و اخلاقی کودک را در نظر گیرد و ارتقا بخشد (لاسکاریدز و هینیتز، ۲۰۱۱، صص. ۸۹-۱۰۶). وی معتقد بود، تربیت باید از همان آغاز تولد آغاز شود زیرا جریان تربیت، باید جریانی منسجم و هم‌نوا باشد. وی تربیت را در مقام کلی یکپارچه می‌نگریست که هر مرحله آن به مراحل دیگر متصل است (فروبل، ۲۰۰۵، ص. ۱۲۰).

1. Robert Owen

2. Lascarides & Hinitz

از این رو، پایش تحول‌های دوران کودکی در مقام زیرساز تحولات بعدی زندگی آدمی، از اهمیت زیادی برخوردار است و بر همین اساس، لازم است برای این دوره از تربیت، برنامه‌هایی ویژه داشت.

۵- دوره‌ی معاصر: برخی آرای پیاژه توسط برخی از مریبان دوران مدرن مورد چالش قرار گرفت و تقابل با چارچوب رشدی وی و غیرقابل انعطاف دانستن آن افزایش یافت. اندیشه مطرح در میان معاصران فعال در عرصه کودکی را باید اندیشه‌ای ضد پیاژه‌ای یا به سخنی فرا پیاژه‌ای نام نهاد. نفوذ اندیشه‌های هنری و خیال موجود در شعر و نویسندگی در این ایده، بارز است.^۱ اندیشمندان حامی این اندیشه معتقدند «کودک پدر انسان است»، زیرا به اعتقاد آن‌ها کودک از نظر صداقت و معصومیت نمادی از کمال انسانیت است. در این دیدگاه دیگر دوران کودکی در مقام مرحله‌ی گذار و دوران نقصان مطرح نیست، بلکه معصومیت کودکی ایجاب می‌کند حتی در برخی موارد بزرگسال نیز کودک‌وار زندگی کند.

یکی دیگر از مسائل مطرح در دوران معاصر تمرکز بزرگسالان بر کودکان و نوعی نازپروردگی آن‌هاست. با کم شدن تعداد بچه‌ها و کمتر شدن احتمال مرگ کودکان خردسال، سرمایه‌گذاری عاطفی در مورد تک‌تک فرزندان شدت گرفت. تمایل والدین به نازپرورده کردن فرزندان در جمعیت‌هایی با نرخ زادوولد پائین افزایش یافت (استیرنس، ۱۳۸۸، ص. ۱۰۷). این امر می‌تواند در نوع رویکرد معاصرین بر وضعیت ارزشی کودک تأثیرگذار باشد.

از منظر مؤلفه‌های مقوم دوران کودکی، به نظر می‌رسد دیدگاه‌های برخی اندیشمندان در محور ساختن کودک بیش از بقیه مطرح باشد. در این بخش به طرح دیدگاه اندیشمندانی چون بلیک^۲ و ایگن^۳ پرداخته می‌شود.

۱. بسیاری از اندیشمندان ادبیات کودک در دوره معاصر ایران - چون قیصر امین پور- نیز از چنین اندیشه‌ای حمایت می‌کنند.

2. Blake

3. Egan

دیدگاه بلیک

از نظر زمانی، ویلیام بلیک (۱۸۲۷-۱۷۵۷ م.) را نمی‌توان اندیشمند معاصر نامید، اما هماهنگی دیدگاه وی و منشأ الهام بودن آن برای دیدگاه‌های مطرح معاصر، باعث شده تا بتوان دیدگاه وی را در بستر دیدگاه‌های معاصر بیان نمود. بلیک، شاعر، نقاش و اندیشمند انگلیسی در سن ۲۲ سالگی کتاب «نغمه معصومیت»^۱ را نوشت. در این اثر به گونه‌ای جانبدارانه، ویژگی‌های دوران کودکی (تخیل، بازی و شادی) مورد ارج و احترام قرار می‌گیرد. بلیک در نغمه‌های معصومیت و تجربه، به‌زعم خود، دو حالت متضاد روح انسان را به نمایش می‌گذارد: آزادی در برابر محدودیت و قیدوبند. اشعار بلیک انتقاد از افراد بزرگسالی است که به گفته‌ی او چونان سدی در برابر معصومیت کودکانه قرار گرفته‌اند. در دیدگاه او، مسیح، کودک و قدرت تخیل، خدایان معصومیت‌اند که قدرت‌هایی چون کشیشان، پادشاهان و سازمان‌های اجتماعی در برابر آن‌ها، ایستاده‌اند (به نقل از خسرونژاد، ۱۳۸۹).

بر این اساس، بلیک معصومیت و تجربه را دو نیروی متضادی می‌داند که هم در درون فرد حضور دارند و هم به‌نوعی در برخورد فرد و محیط رخ می‌نمایند. به نظر وی، در این تضاد، معصومیت می‌تواند از تجربه گذشته، آن را جذب کند و به حالت تازه‌ای از معصومیت نظام‌دار رسد (خسرونژاد، ۱۳۸۹، ص. ۵۰). البته این روند هنگامی می‌تواند بدین صورت طی شود که معصومیت دوران کودکی در دوران بزرگسالی پس‌زده نشود و در تجربه نظام‌مند، منحل نگردد. بلیک همچنان کودکی را در نسبت با بزرگسالی می‌نگرد، اما اصالت را به بزرگسالی نمی‌دهد و توانش کودک را در پاکی و معصومیت بسیار والاتر از دوران بزرگسالی می‌داند. از این رو می‌توان گفت در نگاه بلیک، دوران کودکی، در مقایسه با بزرگسالی، اگر در مرتبه بالاتری قرار نگیرد، کمتر از آن نخواهد بود. این ایده در اندیشه‌های بلیک به صورتی نظری و فلسفی مطرح شد و در قرن حاضر با تلاش‌های ایگن، دلالت‌های تربیتی یافت.

دیدگاه ایگن

در بستر اندیشه بلیک که در دوران معاصر بازپردازی گردید، ایگن بر آن است تا الهام‌بخشی‌هایی را در برنامه درسی و تربیت بیان کند. وی (۱۹۹۷) معتقد است پیازه در الگوی رشد خود بیش از آنکه بر توانایی‌ها و قابلیت‌های کودک تمرکز کند بر اموری تمرکز کرده است که آن‌ها نمی‌توانند انجام دهند و این امر زمینه‌ی نادیده گرفتن یا محدود کردن ظرفیت‌هایی دیگر از کودکان را فراهم نموده است. همچنین به اعتقاد وی (۲۰۱۲، ص. ۲۳)، تمرکز پیازه بر جنبه محدودی از تفکر کودکان که جنبه ریاضی-منطقی یا همان قابلیت شمارش است، وی را از پرداختن به سایر ابعاد تفکر در کودکی، چون تفکر خیال‌ورزانه بازداشته است. این عدم پرداخت می‌تواند خطر تحویل کودک به موجودی محاسبه‌گر را نیز در پی داشته باشد. ایگن هم‌آوا با متیوس (به نقل از ایگن، ۲۰۱۲)، دغدغه نظریه پیازه را ارتباط با جهان و فهم آن می‌داند نه حل معماهای زندگی.

ایگن (۲۰۱۲) با توجه به چگونگی درک افسانه‌ها توسط کودکان، این عقیده‌ی پیازه را که «کودکان نمی‌توانند مفاهیم انتزاعی را درک کنند»، به چالش می‌کشد. از نظر وی، کودکان با تمسک به افسانه‌ها، تسلط معنایی خود بر جهان را گسترش می‌دهند زیرا افسانه‌ها با به کارگیری تخیل، بچه‌ها را به مکان‌های ناشناخته و دور می‌برند. وی درک کودکان از افسانه‌ها را گواهی بر این مدعا می‌گیرد که آن‌ها تصاویر و ایده‌های غنی، پیچیده و انتزاعی را در سنین خیلی پایین می‌فهمند. بر این اساس می‌توان گفت، ایگن در دوره معاصر با تأکید بر ظرفیت‌های دوره کودکی، قابلیت‌های موجود در این دوران را پررنگ ساخته و بر اساس این قابلیت‌ها، کودکی و کودکان را از حاشیه به مرکز توجه می‌آورد.

تحلیل انگاره‌های مختلف از دوران کودکی: ابعاد مختلف مفهوم کودکی

در این قسمت، با نظر به سیر تطور مفهوم کودکی در دوره‌های مختلف و فراز و نشیب‌های مختلف آن در اعصار، پرسش‌ها و مسائل اساسی که در همه دوره‌های مختلف یا در اکثر دیدگاه‌ها، در مورد آن‌ها اتخاذ موضعی وجود دارد و پاسخی یافت شده، در مقام مؤلفه‌های

مفهومی، مفهوم کودکی، تبیین شده‌اند. به اعتقاد نگارندگان، این مؤلفه‌ها را در چهار عنوان می‌توان خلاصه کرد که به ترتیب در ادامه بیان خواهند شد.

۱- وابستگی مفهوم کودکی به مفهوم بزرگسالی: با توجه به آنچه بیان شد، به نظر می‌رسد مفهوم کودکی در فراز و نشیب‌های تاریخی، همواره در نسبت با بزرگسالی نگریسته شده است. به سخن دیگر، این مفهوم را می‌توان مفهومی وابسته به مفهوم بزرگسالی دانست؛ در واقع، در مقاطع مختلف تاریخی، همواره مفهوم کودکی در ارتباط با مفهوم بزرگسالی معنا پیدا کرده است و این بزرگسال بوده است که کودکی را در مقایسه با خود و نسبت به خود تعریف کرده است.

البته این وابستگی در دوره‌های مختلف به گونه‌های مختلف به ظهور رسیده است. برای نمونه، در دوره باستان، کودک به صورت بزرگسال کوچک تعریف می‌شد (اریس، ۱۹۶۲). همین تعریف در درون خود، کودکی را به بزرگسالی پیوند می‌زند. اهمیت داشتن کودک نه به خاطر خودش بلکه به دلیل بالقوگی‌هایش - همان بزرگسالی‌اش - در نگاه ارسطو (هیوود، ۲۰۰۱) نیز بر این وابستگی اذعان دارد. علاوه بر این، در این تعریف، بزرگسالی بر کودکی، تقدم منطقی خواهد داشت. به سخن دیگر، در این دوره نه تنها میان این دو مفهوم نوعی وابستگی دیده می‌شود، بلکه تقدم منطقی نیز از آن بزرگسالی است.

این وابستگی در دوران میانه نیز قابل مشاهده است. اذعان اریس (۱۹۶۲) بر متعلق ساختن سریع کودک به دنیای بزرگسالی به محض ظهور امکان و نیز تعبیر متفکران مسلمان از کودکی به عنوان دوره تکامل به سوی بزرگسالی، باز هم از وابستگی مفهوم کودکی در این دوران به مفهوم بزرگسالی حکایت دارد. در این وابستگی همچنان تقدم منطقی بزرگسالی مستتر است.

در دوره رنسانس، تلاش شد تا کودکی در سپهری متمایز از دوران بزرگسالی نگریسته شود. از جمله روسو (۲۰۱۳) با تأکید بر شعار خود «کودک، مینیاتور بزرگسال نیست»، بر تفاوت‌های کیفی کودک و بزرگسال اصرار ورزید. البته باید گفت واکاوی این شعار نیز از حضور مفهوم بزرگسالی در پس‌زمینه تعریف دوران کودکی حکایت می‌کند. در واقع، در اینجا نیز نمی‌توان بدون دوران بزرگسالی، دوران کودکی را تصور کرد؛ زیرا باز هم این دوران

بر اساس تفاوت کیفی با بزرگسالی تعریف می‌شود. البته در این دوران، تقدم منطقی بزرگسالی بر کودکی، به تدریج در حال اضمحلال است.

این وابستگی در دوره مدرن، تجسم بیشتری می‌یابد. چنان‌که در دیدگاه پیازه، کودکی در سلسله مراتبی از تحولات تعریف می‌شود که درنهایت به قابلیت‌های دوران بزرگسالی ختم می‌گردد. همچنین در نگاه افرادی چون فروبل (۲۰۰۵) تربیت دوره مهدکودک برای تبدیل شدن به انسانی واقعی - بزرگسال - صورت می‌پذیرد.

۲- وضعیت ارزشی وجود کودک: یکی دیگر از مؤلفه‌های مفهومی مفهوم کودکی که در فراز و نشیب‌های تاریخی، در همه‌ی دیدگاه‌ها قابل ردیابی است، وضعیت ارزشی وجود کودک است. البته این وضعیت ارزشی، در دیدگاه‌های مختلف، به صورت‌های مختلفی تبیین شده است. در ادامه، این تبیین‌ها در دامن تعریف‌های مختلف دوران کودکی بازشناسی می‌شوند.

دیدگاه نخست که در قرون وسطی و در دامن تفکر مسیحی تکوین یافت، ماهیت آدمی را شرور می‌داند و ریشه‌های این شرارت را در آدمی ذاتی در نظر می‌گیرد. بر این اساس، وجود کودک از بدو تولد با این شرقرین و همراه است (آگوستین، ۱۳۸۲). درعین حال این دیدگاه معتقد است آدمی می‌تواند در فرایند تربیت و با سختگیری‌های زیاد به خویش و با لطف الهی، از این شرارت رها گردد؛ بنابراین، بر اساس تصمیم و نوع تربیت هر فرد، وضعیت وی در بزرگسالی نامعین است. از این منظر می‌توان گفت درحالی‌که در این دیدگاه، وجود کودک، وجودی آغشته به شر در نظر گرفته می‌شود، جایگاه وی در بزرگسالی، ضرورتاً ماندن در این شرارت نخواهد بود و این شر ذاتی، سرنوشت محتوم وی نیست اما درعین حال، این شر ویژگی بارز دوران کودکی است.

دیدگاه دوم را می‌توان دیدگاهی در نظر گرفت که در واکنش به دیدگاه بدبینانه پیشین تکوین یافته است. این دیدگاه ماهیت آدمی را خیر می‌داند و وی را موجودی با عظمت و شایسته به حساب می‌آورد. این باور، به‌ویژه پس از رنسانس، در اندیشه متفکران، اهمیت و مقبولیت بیشتری یافت؛ زیرا از این هنگام به بعد بود که مقام بشر تغییر یافت، کمال بشری

موردستایش قرار گرفت و بشر محور عالم شد. همچنین پیشرفت‌های علمی موجب پیدایش روح اطمینان و خوش‌بینی بیش‌ازحد نسبت به انسان و استعداد‌های او شد و منجر به اعتقاد به‌خوبی انسان گردید (عطاران، ۱۳۶۶، ص. ۲۲). شعار معروف روسو (۱۳۴۸) در این زمان که «کودک از سرانگشتان آفریدگار می‌چکد»، بر این پاکی و نیکی تأکید می‌ورزد و نشان از عمق اعتقاد به این پاکی و خیر بودن است. از این منظر می‌توان گفت، نگاه به کودکی به‌تبع نگاه به آدمی، در دوره رنسانس متحول شد و وجود کودک از منظر ارزشی، خیر، پاک و ارزشمند تلقی شد.

دیدگاه سوم را باید دیدگاهی در نظر گرفت که وضعیت ارزشی اولیه آدمی - وضعیت ارزشی کودک - را امری خنثی در نظر می‌گرفت که البته بالقوه در درون خویش، هم مستعد خیر است هم مستعد شر. این دیدگاه در بین بسیاری از فیلسوفان مسلمان مورد پذیرش بوده است از جمله آن‌ها، خواجه نصیر، آدمی را مختار و مستعد قبول خیر و شر می‌داند، با این تفاوت که گرایش انسان به شر را قوی‌تر از تمایل وی به خیر می‌داند (عطاران، ۱۳۶۶، صص. ۲۶-۲۳). این دیدگاه را می‌توان به فیلسوفان دوره طلایی یونان یعنی افلاطون و ارسطو نیز نسبت داد. نگاه انسان‌شناختی قوه‌ای به آدمی و در نظر گرفتن همبودی قوای خیر و شر در آدمی - عقل و غضب و شهوت - آدمی را به‌صورت بالقوه، مستعد رفتن به‌سوی خیر از سویی و پشت کردن به خیر و فروافتادن در وادی ظلمت می‌سازد. از آنجاکه کودکی در نگاه این فیلسوفان، ماهیتی متمایز و متفاوت از بزرگسالی نداشت، می‌توان گفت، نگاه ایشان به کودک نیز کم و بیش همان دیدگاهی است که نسبت به انسان بالغ دارند. از این رو می‌توان گفت، از منظر ایشان، کودک از منظر ارزشی، موجودی خنثی و بالقوه دارای استعداد درونی خیر و شر است.

در نهایت، دیدگاه چهارم را باید دیدگاهی دانست که در دوره پس از رنسانس و توسط برخی تجربه‌گرایان مطرح شد. در این دیدگاه، ماهیت آدمی خنثی در نظر گرفته می‌شود و تعیین درونی ویژه‌ای نیز در وی لحاظ نمی‌شود. از این رو، می‌توان گفت تمایل فرد به خیر یا شر، نتیجه القانات محیطی و اجتماع پیرامون وی است. ریشه‌های این اندیشه را در نظرات جان

لاک و تعبیر مشهور وی از آدمی به عنوان «لوح سفید» باید ملاحظه کرد. پس از وی، برخی اندیشمندان حوزه‌های روانشناسی چون فروید نیز وجدان آدمی را درونی شده القانات اجتماعی دانستند و پیازه (۱۹۳۲) نیز از خنثی بودن وجود کودک نسبت به خیر و شر و تعیین این امر توسط محیط و تربیت سخن گفت. روانشناسان رفتارگرا نیز از معتقدان بارز این نظریه هستند. اینان ضمیر و درون آدمی را به کلی نادیده می‌گیرند و معتقدند رفتار آدمی طنین‌انداز محرک‌های بیرونی است و انسان‌ها همگی اسیر محیط خویش‌اند (سروش، ۱۳۶۲، ص. ۵۳). خلاصه‌ی آنچه بیان شد در جدول (۱) قابل مشاهده است.

جدول ۱- ماهیت ارزشی وجود کودک و بزرگسال

نماینده این دیدگاه	بزرگسالی	کودکی
قرون وسطی (آگوستین)	نامعین	شر
روسو	نامعین	خیر
اندیشمندان مسلمان و دوره باستان	نامعین (تعیین یابندگی درونی)	خنثای مستعد
جان لاک	نامعین (تعیین یابندگی محیطی)	خنثای منفعل

۳- وضعیت توانشی کودک به لحاظ رشدیابندگی: مؤلفه مفهومی دیگری که می‌توان در همه‌ی دیدگاه‌های معطوف به کودک‌ریزی کرد، وضعیت توانشی کودک است. این وضعیت توانشی از منظر رشدیابندگی مدنظر قرار گرفته است. با توجه به ویژگی‌هایی که از سوی اندیشمندان برای دوران کودک‌ریزی برشمرده شده است، به لحاظ رشدیابندگی کودک از نظر منطقی، به‌طور کلی می‌توان سه دسته دیدگاه را در نظر آورد.

نسبت نخست منطقی میان توانش کودک و بزرگسال، وضعیت بدون تغییر است. بر اساس این نسبت، توانایی‌ها و وضعیت توانشی کودک و بزرگسال یکسان در نظر گرفته می‌شود؛ بدین معنی که اگر وضعیت توانشی کودک را کم در نظر بگیریم این توانایی در بزرگسالی هم کم خواهد بود و تغییری نخواهد داشت و برعکس، اگر کودک به لحاظ توانشی دارای توانایی‌های زیاد در نظر گرفته شود در بزرگسالی نیز وضعیت توانشی زیادی خواهد داشت و این توانایی‌های بدون تغییر خواهد بود و تربیت و محیط قادر نخواهد بود تا این توانش را تغییر دهد. این فرض منطقی در میان نظرات معطوف به کودک‌ریزی، نماینده‌ی ویژه‌ای ندارد. تنها شاید

بتوان به اعتقاد ناظر بر توانش شرارت در مسیحیت قرون وسطایی اشاره کرد که بر اساس آن، طبیعت آدمی در شر بودن توانش زیادی دارد و این توانش از کودکی تا بزرگسالی به صورت توانمند و گسترده فعال است و چنانچه با تربیت و ریاضت مهار نگردد می‌تواند در وی باقی بماند.

نسبت منطقی دومی که از لحاظ توانشی می‌توان میان کودکی و بزرگسالی برقرار کرد، نسبت تکاملی است. در این نسبت، توانش کودک در سطحی پایین در نظر گرفته می‌شود و در مقابل، توانش بزرگسال، در سطحی بالا مفروض می‌گردد. از این رو، باید گفت توانش کودک در فرایند بزرگ شدن تکامل می‌یابد و کامل می‌شود. این تکامل از نظر برخی شامل تغییراتی کم دامنه (کمی) است و از نظر برخی دیگر، مستلزم تغییرات پر دامنه تری (کمی و کیفی) خواهد بود. بر این اساس، کودک در حال تکامل و رشدیابندگی هر چه بیشتر است و بزرگسالی وی با دوران کودکی او متفاوت خواهد بود و این تفاوت نزد گروهی که قائل به تغییرات پر دامنه هستند، بسیار بیشتر است. تفکر حاکم بر قرون وسطی را می‌توان در زمره طرفداران تغییرات کم دامنه به شمار آورد. در این دوران تفاوت کودک و بزرگسال کمی در نظر گرفته می‌شد و کودک بزرگسالی در اندازه کوچک به لحاظ قد، وزن، سن، قوای شناختی و نظایر آن معرفی می‌گشت. برای نمونه از لحاظ توانایی‌های شناختی، قوای شناختی وی همان قوای بزرگسال در نظر گرفته می‌شد که تنها به لحاظ کمی با بزرگسال متفاوت بود. از سوی دیگر، روسو و برخی اندیشمندان پس از وی چون پیازه را می‌توان در شمار معتقدان به تغییرات پر دامنه به شمار آورد. از نظر روسو کودک موجودی است در حال تحول و در هر مرحله از رشد خود، چگونگی‌های ویژه‌ای دارد. از این رو شناخت دنیای شناختی کودک باید در هر مرحله از رشد مورد توجه قرار گیرد. این تفکر پس از روسو، در پژوهش‌های پیازه، با شواهد تجربی و نظام‌مندتر پی گرفته شد. مراحل رشد شناختی مدنظر پیازه را می‌توان مصداقی از تفاوت کیفی و کمی میان کودک و بزرگسال به حساب آورد.

نسبت منطقی سوم میان توانش کودک و بزرگسال، عکس نسبت دوم و نوعی افول توانش از کودکی به بزرگسالی است. بر این اساس، وضعیت توانشی کودک در مقایسه با بزرگسالی

در برخی ویژگی‌ها در سطحی بالاتر قرار خواهد داشت. این ویژگی‌ها پس از دوران کودکی و در فراز و نشیب‌های تربیت و جامعه‌پذیری رو به افول و زوال می‌نهد و در نتیجه بزرگسال، در برخی قابلیت‌ها، در سطحی پایین‌تر از کودک قرار خواهد گرفت. بدین ترتیب، کودک و دوران کودکی در برخی امور، سرشار از توانایی‌ها و قابلیت‌های زیادی در نظر گرفته می‌شود که به مرور زمان و در فرایند بزرگ شدن، قدرت و شدت این توانایی‌ها کمتر و کمتر می‌شود و تنها شمه‌ای از آن باقی می‌ماند؛ بنابراین، رابطه‌ی بین بزرگسالی و کودکی، لزوماً رابطه فراروندگی خطی نیست، بلکه در برخی ویژگی‌ها با افزایش و در برخی دیگر با کاهش مواجهیم. نمایندگان این دیدگاه بیشتر در میان متفکران معاصر عرصه کودکی یافت می‌شوند. کسانی چون ایگن با به چالش کشیدن روند رشدی پیازه‌ای، بر توانمندی‌های کودک تأکید کرده‌اند و برخی از این ویژگی‌ها چون توانمندی تخیل و خیال‌ورزی را مختص دوران کودکی برشمرده‌اند. همچنین بلیک، با تأکید بر معصومیت دوران کودکی، نسبت به از دست رفتن آن در لابه‌لای ساختارهای سهمگین اجتماعی، هشدار می‌دهد. خلاصه مطالب پیش گفته در جدول (۲) بیان شده است.

جدول ۲- وضعیت توانشی کودک و بزرگسال به لحاظ رشدیابندگی

فرایند رشدیابندگی	وضعیت توانشی کودک	وضعیت توانشی بزرگسال	نماینده این دیدگاه
بدون تغییر	کم	کم	-
	زیاد	زیاد	
تکامل یابنده	کم	زیاد کم دامنه (کمی)	تفکر حاکم در قرون وسطی
		زیاد پر دامنه (کمی و کیفی)	روسو و پیازه
نامعین	زیاد	کم	بلیک و ایگن
	کم	زیاد	

۴- جایگاه قوای شناختی، عاطفی و تخیل کودک در تعلیم و تربیت: در این بخش، میزان توجه به هریک از قوای شناختی، عاطفی و تخیل کودک در گذر زمان و نزد هر یک از دیدگاه‌های بیان شده، مورد توجه قرار گرفته است. در دوران باستان و قرون وسطی، معلم در

برابر کودک از اقتدار برخوردار است و آزادی کودک چندان ارزشمند شمرده نمی‌شود. از نظر معلم اقتدارجو، کودک چون بزرگسالی سرکش و آلوده به گناه ذاتی است. در این نوع نگاه، تفاوت‌های فردی کودکان نادیده گرفته می‌شود و با رفتاری شبه‌نظامی از طریق تنبیه و دیگر شکل‌های اجباری، به آموزش می‌پردازند (هرست و پیترز، ۱۳۸۹، صص. ۵۸-۵۷). همچنین به علائق و رغبت‌های خود کودک، به روش‌های تفکر او و به نگرش او نسبت به زندگی اعتنایی نمی‌شد (کرتیس، ۱۹۵۸، ص. ۱۶۲). در این توصیف‌ها از تربیت در دوران کودکی، بیشتر جنبه‌های شناختی مورد توجه قرار می‌گیرند و جنبه‌های عاطفی - خواست‌ها- کودک مدنظر قرار نمی‌گیرد. علاوه بر این هیچ مفهومی از تخیل و خیال‌ورزی در دوران کودکی وجود نداشت.

تربیت در دوران رنسانس و پس از آن، به‌عنوان واکنشی علیه تصور اقتدارجویانه (کودک به‌مثابه‌ی بزرگسال کوچک) در تربیت شکل گرفته است. پیشروگرایان از زمان روسو، در مقابل دیدگاه اقتدارجویانه و بی‌تفاوتی آن نسبت به کودکان به‌نوعی اعتراض اخلاقی دست زده‌اند؛ به اعتقاد آنان، نظام اقتدارجو، دیدگاهی کوتاه‌بینانه نسبت به کودک و تربیت و یادگیری او دارد و از ماهیت و طبیعت دوران کودکی غافل است (هرست و پیترز، ۱۳۸۹، ص. ۵۸). در این دوران، بحث «یادگیری به‌وسیله تجربه» مورد توجه قرار گرفت؛ توجه به رغبت‌های کودکان فزونی گرفت و از آن‌ها به‌عنوان «عوامل یادگیری خود» یاد شد (هرست و پیترز، ۱۳۸۹، ص. ۵۹). بنابراین می‌توان گفت در این دوران قوای شناختی و امیال و عواطف کودک به صورتی متعادل موردتوجه قرار می‌گیرند. در عین حال، هنوز خیال‌ورزی کودک چندان موردتوجه نیست.

در دهه‌های اخیر، کودک در مرکز توجه قرار گرفته است و کودکی نه به‌عنوان مرحله‌ی گذار، بلکه در مقام مرحله‌ای ارزشمند و سرشار از توانمندی در نظر گرفته شده که باید از آن نهایت بهره را برد. در این دوران، علاوه بر تأکید بر قوای شناختی و عاطفی کودک، توجه به حوزه‌ی تخیل کودک نیز مورد توجه قرار گرفته است. در این دوران، اعتقاد بر آن است که حتی بزرگسالان نیازمند آن‌اند که به‌ویژه در حوزه‌ی عاطفی، تخیلی و ارتباط خود با طبیعت،

کودک‌وار زندگی کند. از این رو، علاوه بر قوای شناختی و عاطفی، عنصر تخیل کودک نیز مورد توجه قرار گرفته است.

آنچه در جدول (۳)، آمده است خلاصه‌ای از مباحث پیشین است و منظور از علامت مثبت (+) در جدول توجه به آن جنبه در تعلیم و تربیت کودک توسط اندیشمندان آن عصر و دیدگاه است و علامت منفی (-) بیان می‌دارد که به آن جنبه توجه نشده است و مغفول واقع شده است.

جدول ۳- مقایسه جایگاه شناخت، عاطفه و تخیل کودک در تعلیم و تربیت

تخیل	جنبه عاطفی	جنبه شناختی	
اساساً کودک در تربیت محوریت ندارد	اساساً کودک در تربیت محوریت ندارد	اساساً کودک در تربیت محوریت ندارد	دوران کودکی تا رنسانس
تخیل خاص کودک در این دوره چندان مورد توجه نیست.	به برخی از ابعاد عاطفی کودک در تربیت توجه می‌شود.	به کودک از منظر قوای شناختی نگریسته می‌شود	دوران کودکی بعد از رنسانس
تخیل در کودکان مورد توجه ویژه قرار گرفته است.	به جنبه‌های عاطفی و نیازها علائق کودکان در تربیت توجه می‌شود.	کودکان در فعالیت‌های تربیتی محوریت یافته‌اند و قوای شناختی آن‌ها مدنظر قرار گرفته است.	دوران کودکی در دوره معاصر

گامی به سوی آینده: نظریه اسلامی عمل و چهارگانه مفهومی دوران کودکی

چهار مؤلفه ضروری مفهوم کودکی، ما را بر آن می‌دارد تا در ارائه هرگونه تعریفی از دوران کودکی، آن‌ها را مدنظر قرار دهیم و موضع نظری خویش را در قبال آن‌ها مشخص سازیم. در این میان، نظریه اسلامی عمل، تلاش کرده است تا با صورت‌بندی کلی اهداف دوران کودکی و ارائه تعریفی کلان از آن، دیدگاهی را درباره دوران کودکی و فعالیت‌های تمهیدی صورت گرفته در آن ارائه دهد. در این بخش تلاش می‌شود تا با بازخوانی این دیدگاه، موضع آن در قبال پرسش‌های چهارگانه مفهومی مطرح مشخص شود.

به‌طور خلاصه، نگاه به دوران کودکی از منظر نظریه اسلامی عمل، تصویری سه‌گانه از کودکی را پیش روی ما قرار می‌دهد. این دیدگاه با تأکید بر مفهوم بلوغ و نقش تعیین‌کننده

آن در تکلیف آدمی در مقابل خداوند، معتقد است تا پیش از آن مبادی عمل به تمامی در آدمی به ظهور نمی‌رسند و کودک تا پیش از بلوغ، قادر به تحقق عمل به معنای واقعی کلمه و مبتنی بر مبادی سه‌گانه نیست (سجادیه، مدنی‌فر و باقری، ۱۳۹۴). از منظر رویکرد اسلامی عمل، مهم‌ترین مبدائی که در کودکی نمی‌توان از آن سخن گفت، مبدأ ارادی است. محدودیت‌های شناختی به صورت کم یا زیاد در دوران کودکی به رسمیت شناخته می‌شود و متناسب با مبدأ شناختی کودک، گرایش‌ها و امیال وی نیز در سطوحی محسوس مطرح‌اند؛ بنابراین، می‌توان گفت کودک تا پیش از دوران بلوغ، بیشتر بر اساس شناخت‌های محدود و گرایش‌های متناظر دست به اقدام می‌زند و بنابراین فعالش مبتنی به جای مبادی سه‌گانه، مبتنی بر مبادی دوگانه‌اند. همین امر باعث می‌شود تا کودک را صاحب عمل ندانیم و بنابراین، عمل وی را مورد مؤاخذه جدی قرار ندهیم. در ادامه، تلاش می‌شود تا بر این مبنا، مؤلفه‌های چهارگانه مفهوم کودکی را در دامن این نظریه بازتعریف کنیم.

۱- وابستگی مفهوم اسلامی کودکی به مفهوم بزرگسالی: نظریه اسلامی عمل، بر اساس محوریت دادن به عمل و قرار دادن آن بر پایه‌های سه‌گانه شناخت، گرایش و اراده و بر مبنای وابسته ساختن تکمیل آن‌ها به دوران بلوغ، مفهوم کودکی را در پرتوی دوران بزرگسالی و بر اساس آن تعریف می‌کند. به سخن دیگر، در نگاه این دیدگاه، ماهیت نهایی آدمی، در دوران پس از بلوغ است که به عرصه ظهور می‌رسد (باقری، ۱۳۹۱، ص. ۲۲۰). تا پیش از آن، ما با موجودی مواجهیم که نسبت به وضعیت بلوغ خویش، دارای نقص‌هایی است. نکته قابل توجه آن است که از منظر این رویکرد، تمایزهای کودکی و بزرگسالی، نه تنها کمی است بلکه عدم وجود اراده در کودکی، به این تمایز جنبه کیفی نیز می‌بخشد؛ بنابراین می‌توان گفت این دیدگاه، کودک را میناتور بزرگسال نمی‌داند، اما درعین حال، تعریف آن را بر مفهوم عاملیت که تعریفی از بزرگسالی است، مبتنی می‌سازد. به سخن دیگر، از منظر رویکرد اسلامی عمل، کودکی مفهومی وابسته به مفهوم بزرگسالی - بلوغ - است و در ذیل آن تعریف می‌شود. از این منظر، کودکی به منزله یکی از منزل‌های بین‌راهی دستیابی به بلوغ نگریسته می‌شود که به دلیل محدودیت‌های شناختی حاکم در آن و نیز عدم ظهور اراده در آن، نسبت به دوران بلوغ، از

رشد و جامعیت برخوردار نیست اما در عین حال، بن‌مایه‌هایی از دوران بلوغ نیز در آن تکوین می‌یابند و از این رو، لازم است نسبت بدان توجه نمود.

از همین رو است که از منظر رویکرد اسلامی عمل، تربیت به معنای واقعی که تعامل ناهم‌تراز یا بده‌بستان ناهم‌تراز عمل مری و متربی است، در دوران کودکی قابل تحقق نیست. به سخن دیگر به دلیل عدم ظهور اراده در کودک در مقام یکی از مبادی زیرساز عمل، کودک صاحب عمل نیست و بنابراین از سوی متربی، عملی برای مبادله وجود ندارد. از این رو تربیت به معنای تعامل ناهم‌تراز منتفی است و برای فعالیت‌های این دوره باید از واژه دیگری چون تمهید استفاده نمود.

۲- ماهیت ارزشی وجود کودک: از یک سو، با نظر به وجود مواردی چون فطرت، کرامت و گرایش به زیبایی در وجود کودک (آزادمنش، ۱۳۹۳)، به نظر می‌رسد، ماهیت ارزشی وجود کودک در رویکرد اسلامی عمل، خیر و نیک در نظر گرفته می‌شود؛ کودک با دارا بودن سرشتی الهی در وجود خود و کرامت ذاتی که خداوند به وی اعطا کرده است از وجود خیر برخوردار است و به زیبایی‌ها گرایش دارد؛ اما این خیر اولیه ذاتی به گونه‌ای نیست که تعین بخش ماهیت بزرگسالی وی باشد، بلکه فرد با توجه به توانایی‌هایی که دارد از نظر این دیدگاه مختار و صاحب اراده است و هویت نهایی وی را اراده و عمل وی تشکیل می‌دهد.

از سوی دیگر، از منظر رویکرد اسلامی، کودک به دلیل عدم اراده‌ورزی و عدم توانایی انجام عمل، برکنار از تکلیف و مؤاخذه خواهد بود، از این رو می‌توان گفت وی در منطقه خنثای ارزشی قرار دارد، زیرا نه مستوجب عقاب است نه لایق پاداش. در واقع، هنوز وی نه آغشته به ارزش‌های انسانی فرهنگی شده و نه قادر به فهم و وجدان ارزش‌های اخلاقی انسانی به صورت کامل است؛ بنابراین نمی‌توان وی را داخل در منطقه ارزشی دانست.

در مجموع می‌توان گفت، نظریه اسلامی عمل به دلیل برکنار دانستن کودک از تکلیف - به علت عدم برخورداری از اراده - وی را در درون دایره خیر یا شر قرار نمی‌دهد. بر این اساس، کودک از نظر ارزش‌گذاری خیر یا شر نیست و موجودی است که در حال حاضر در منطقه

ارزشی ویژه‌ای قرار ندارد. به تدریج و پس از آغستگی وی با ارزش‌های انسانی - فرهنگی و نیز پس از فهم ارزش‌ها و اراده ورزی در پذیرش یا نفی آن‌هاست که می‌تواند جایگاهی در منطقه ارزشی مثبت یا منفی برای خویش بیاید

۳- وضعیت توانشی کودک: همان‌گونه که در بخش‌های پیشین بیان شد، توانش‌های کودک از منظر نظریه اسلامی عمل، در سه عرصه شناخت‌ها، گرایش‌ها و اراده قابل‌بحث و پی‌جویی است. در بخش شناخت‌ها، رویکرد اسلامی عمل، رویکرد رشد تدریجی را به رسمیت می‌شناسد (سجادیه، مدنی فر و باقری، ۱۳۹۴). گرچه که این رشد تدریجی بتواند با عواملی چون محیط و یادگیری و فرهنگ نیز سرعت یابد. در بخش گرایش‌ها نیز بر اساس تلائم موجود میان گرایش‌ها و شناخت‌ها (باقری، ۱۳۸۲)، به‌نوعی امکان رشد تدریجی مواجهیم؛ اما در بخش اراده، این دیدگاه به‌نوعی ظهور دفعی اعتقاد دارد و این نظر خویش را بر بلوغ و همبسته‌های آن و همراهی آن با تکلیف مبتنی می‌سازد.

از سوی دیگر با توجه به دو ویژگی گرایش‌های فطری و نیز توان خیال‌ورزی‌های بکر وی، نمی‌توان رابطه یک‌سویه فرارونده‌ای را میان کودکی و بزرگسالی قائل شد. بلکه سخن نزدیک به احتیاط آن است که بگوییم در برخی از ویژگی‌ها با افزایش و در برخی با کاهش مواجهیم. به‌عنوان نمونه، توان ارادی کودک در فرایند بزرگ شدن رو به افزایش، توان تخیل کودک رو به کاهش، ضعف بدنی و عقلی کودک و همچنین پاکی فطری و خالص کودک در فرایند جامعه‌پذیری رو به افول است.

بنابراین، می‌توان گفت از منظر رویکرد اسلامی عمل، کودک از نظر توانشی در بیشتر مؤلفه‌ها پایین‌تر از بزرگسال قرار دارد. مؤلفه‌هایی چون قدرت شناختی، توان ارادی و نیز تدبیر امیال در وی ضعیف است و البته به دلیل پرننگ بودن ویژگی شگفتی در وی که خود، معلول عدم تسلط وی بر عالم است، توان خیال‌ورزی بالایی خواهد داشت.

۴- جایگاه شناخت، عاطفه، تخیل و اراده در فعالیت‌های «تربیتی» کودک: نگاه به

کودک از منظر عاملیت، باعث می‌شود تا نظریه اسلامی عمل، کودکی را دوران تمهید برای عامل شدن بداند و تلاش کند تا شناخت، عاطفه و تخیل را در راستای آن محافظت کند. مهم‌ترین ملاحظه این دیدگاه در دوران کودکی پاسداشت از مبادی عمل در کودکی و کمک به تکوین بی‌اعوجاج این مبادی برای دستیابی به عاملیتی متین در بزرگسالی است. از منظر این نظریه، عاملیت انسانی را از یک سو باید امری تکوینی دانست که دیر یا زود و کم یا بیش به ظهور می‌رسد به نحوی که هیچ انسانی برکنار از اختیار و بنابراین برکنار از تکلیف و مؤاخذه نخواهد بود. از سوی دیگر، تأکید بر عاملیت همراه با خویش، دلالت‌های تجویزی نیز خواهد داشت. این دلالت‌ها به طور عمده ناظر بر محافظت از مبادی در راستای تکوین اعمالی متین و استوار و با قوام است. توجه به این دلالت‌های تجویزی می‌تواند خطوط راهنمای اصلی ما را در فعالیت‌های تمهیدی دوران کودکی مشخص سازد. بر این اساس، لازم است کودک را از قضاوت‌های شتاب‌زده و بدون شواهد بر حذر داشت، در وی توان دست‌ورزی با امیالش را تقویت کرد و مسئولیت‌هایی مشخص را در راستای کمک به تکوین اراده به وی سپرد (سجادیه، مدنی فر و باقری، ۱۳۹۴). این گونه است که فعالیت‌های تمهیدی در دوران کودکی بر سه وجه شناخت، عاطفه و تخیل کودک تأکید می‌ورزند اما اراده را در حاشیه قرار می‌دهند.

بحث و بررسی

صورت‌بندی مفهوم کودکی در رویکردهای تربیتی، می‌تواند نقطه آغاز سامان بخشی به فعالیت‌های تربیتی باشد. در تعیین این مفهوم، مؤلفه‌های مقوم آن از اهمیت زیادی برخوردارند. چهار مؤلفه اساسی مقوم که در نوشتار حاضر مورد تحلیل قرار گرفتند می‌توانند سمت و سوی رویکردهای تربیتی در دوران کودکی را نشان دهند. این چهار مؤلفه بدین قرارند: (۱) وابستگی مفهوم کودکی به بزرگسالی و تعریف اولی بر اساس دومی؛ (۲) وضعیت ارزشی وجود کودک؛ (۳) وضعیت توانشی وی و (۴) جایگاه شناخت، گرایش و اراده در وجود کودک.

درحالی که مؤلفه نخست و سوم در پی تعیین وضعیت توانشی کودک و نسبت وی با بزرگسال‌اند، مؤلفه دوم وضعیت ارزشی وی را مشخص می‌سازد و مؤلفه چهارم نیز می‌تواند

جهت گیری‌ها و نقاط تمرکز ما را در رویکردهای تربیتی دوران کودکی معلوم کند. در این میان، رویکرد اسلامی عمل با تمرکز بر حضور یک توانش و غیاب توانش دیگر، تلاش می‌کند تا فعالیت‌های تربیتی را سامان دهد. این رویکرد از یک سو با تأکید بر توان خیال‌ورزی کودک، آن را در تقویت قدرت شناخت کودک و مبدأ معرفتی کنش‌های وی به کار می‌گیرد و از سوی دیگر، تلاش می‌کند تا با توجه به غیاب اراده در کودک، زمینه‌های ظهور آتی بی‌اعوجاج آن را در وی فراهم سازد. این زمینه‌ها با تأکید بر تدبیر بیرونی امیال کودک و تلاش در راستای دست‌ورزی با امیال وی قابل تحقق‌اند.

سخن از روش‌های تحقق‌بخش این اهداف، خود نوشتار مجزایی می‌طلبد اما آنچه در این مجال می‌توان گفت آن است که ادبیات کودک و قصه، می‌تواند نقشی بی‌بدیل در تقویت خیال‌ورزی کودک داشته باشد. همچنین تعامل‌های مربی و متربی در طلب دلیل سخنان و عملکردهای کودک می‌تواند در نهادینه ساختن قالب‌های استنتاجی و منطقی در وی مؤثر باشد.

منابع

- ارسطاطالیس (۱۳۵۶ شمسی/۲۵۳۶ شاهنشاهی). اخلاق نیکوماخس (ابوالقاسم پورحسینی، مترجم؛ جلد: ۱). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- آزادمنش، سعید (۱۳۹۳). تبیین ماهیت دوران کودکی از منظر رویکرد اسلامی عمل و «تربیت» اخلاقی کودک بر اساس آن. (پایان نامه کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت). دانشگاه تهران، تهران.
- افلاطون (۱۳۷۴). جمهور. (فواد رحمانی، مترجم؛ چاپ: ۶). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- افلاطون (۱۳۹۰). پروتاگوراس، (محمدحسن لطفی و رضا کاویانی، مترجمان). در آثار افلاطون (جلد: ۱؛ چاپ: ۲). تهران: انتشارات خوارزمی.
- آگوستین (۱۳۸۲). اعترافات. (افسانه نجاتی، مترجم). تهران: پیام امروز.
- استرینس، پیتر (۱۳۸۸). دوران کودکی در تاریخ جهان. (سارا ایمانیان، مترجم). تهران: نشر اختران.
- باقری، خسرو (۱۳۹۱). نوآوری: تعلیم و تربیت اسلامی - چارچوب تئوریک و کاربرد آن. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). هویت علم دینی. تهران: سازمان چاپ و انتشارات.
- خسروزاد، مرتضی (۱۳۸۹). معصومیت و تجربه؛ درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک (چاپ: ۳). تهران: نشر مرکز.
- دورانت، ویل (۱۳۷۰). تاریخ تمدن (حمید عنایت و همکاران، مترجمان؛ جلد: ۳). تهران: انتشارات آموزش انقلاب اسلامی.
- روسو، ژان ژاک (۱۳۴۸). امیل یا آموزش و پرورش (غلامحسین زیرک زاده، مترجم). تهران: انتشارات شرکت سهامی چهر.
- سجادی، نرگس؛ مدنی فر، محمدرضا و باقری، خسرو (۱۳۹۴). اهداف واسطی «تربیت» در دوران کودکی بر اساس رویکرد اسلامی عمل. تربیت اسلامی، ۱۰ (۲۱). ۳۹-۶۵.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۶۲). «فلسفه علوم انسانی». نشریه رشد.
- شاه آبادی، حمیدرضا (۱۳۸۵). مقدمه بر ادبیات کودک؛ بحثی در شناخت مفهوم دوران کودکی (چاپ: ۲). تهران: انتشارات نغمه نو اندیش.
- عالی، مرضیه (۱۳۹۲). تحلیلی تبارشناسانه بر سیر تحول نظام‌های آموزشی. چهارمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران: مشهد.
- عطاران، محمد (۱۳۶۶). آراء مربیان بزرگ مسلمان درباره‌ی تربیت کودک. تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- مایر، فردریک (۱۳۷۴). تاریخ اندیشه‌های تربیتی (علی اصغر فیاض، مترجم؛ جلد: ۱). تهران: انتشارات سمت.
- نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۸). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش (چاپ: ۲۴). تهران: نشر طهوری.
- هرست، پل هیوود و پیترز، ریچارد استنلی (۱۳۸۹). منطق تربیت؛ تحلیل مفهوم تربیت از نگاه فلسفه تحلیلی (فرهاد کریمی، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood: A Social history of family life* (Robert Baldick, Trans). Libraries Plon.
- Bradley, K. (2013). Images of childhood in classical antiquity, in Paulo S. Fass (Ed.). *The Routledge history of childhood in the Western world*. (pp. 17-39). New York: Routledge.
- Coombs, J. R. & Daniels, L. R. B. (1991). Philosophical inquiry: Conceptual analysis, in Edmund C. Short (Ed.). *Forms of Curriculum Inquiry*. New York: State University of New York Press.
- Curtis, S. J (1958). *An introduction to the philosophy of education*. London: University Tutorial Press LTD.
- Duschinsky, R. (2013). Augustine, Rousseau, and the idea of childhood. *The Heythrop Journal*, 77-88.
- Egan, K. (2012). *Primary understanding: Education in early childhood* (Vol. 27). London: Routledge.
- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Froebel, F. (2005). *The education of man* (W. N. Hailmann, Trans). New York: Dover Publications Inc.
- King, M. L. (2013). Children in Judaism and Christianity, in Paulo S. Fass (Ed.). *The Routledge history of childhood in the Western world* (pp. 39-61). New York: Routledge.
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological studies of the childhood*. London: Taylor & Francis Inc.
- Heywood, C. (2001). *A history of childhood: Children and childhood in western from the medieval to modern times*. Cambridge: Polity Press & Blackwell.
- Lascarides, V. C. & Hinitz, B. F. (2011). *History of early childhood education*. New York: Routledge.
- Goldson, B. (1997). Childhood: An introduction to historical and theoretical analysis, in Phill Scraton (Ed.). *'Childhood' in 'crisis'*. New York: Rutledge.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Routledge and Paul Ltd.
- Scheffler, I. (1985). *Of human potential: An essay in the philosophy of education*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Sommer, D.; Samuelsson, I. P. & Hundeide, K. (2010). *Child's perspectives and children's perspectives in theory and practice*. London: Springer.
- Winn, M. (1983). *Children without childhood*. New York: Pantheon Book.

آسیب‌شناسی گفتمان تربیت دینی در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران^۱

دکتر شقایق نیک‌نشان^۲؛ دکتر محمدجعفر پاک‌سرشت^۳؛ دکتر محمدجواد لیاقت‌دار^۴

چکیده

تعلیم و تربیت دینی و شکل‌دهی به هویت مذهبی واحد، همواره یکی از دغدغه‌های اصلی نظام تعلیم و تربیت طی سی سال گذشته بوده است. در این راستا، هدف از پژوهش حاضر آن است که ضمن معرفی گفتمان غالب تربیت دینی در ایران پس از انقلاب اسلامی یعنی گفتمان اسلامی‌سازی و مؤلفه‌های آن یعنی گفتمان مبارزه با تهاجم فرهنگی و گفتمان بومی‌سازی علوم، به آسیب‌شناسی این گفتمان خصوصاً از منظر تربیت دینی بپردازد. از این منظر، پژوهش حاضر به روش تحلیلی و بر اساس مرور و استخراج اطلاعات تاریخی و طبقه‌بندی آن‌ها، تلاش نمود تا از یک‌سو گفتمان اسلامی‌سازی طی سه دهه‌ی گذشته را مورد بازشناسی قرار دهد و از سوی دیگر، اثرات گفتمان مذکور را مورد واکاوی و تحلیل قرار دهد. نتایج حاصل از این مطالعه گویای این نکته است که تأکید افراطی بر مهندسی اجتماعی، تلاش برای شکل‌دهی به هویت کاملاً یک‌دست، تقلید‌گرایی از طریق القای عقیده و صورت‌گرایی و تربیت قرنطینه‌ای از جمله آفت‌های گفتمان‌های مذکور است.

واژگان کلیدی: اسلامی‌سازی، تهاجم فرهنگی، بومی‌سازی علوم، تربیت قرنطینه‌ای، مهندسی اجتماعی

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۲/۱۰ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۲۱

۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛

Sh21niknesan@gmail.com

۳. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

۴. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

مقدمه

پس از پیروزی انقلاب اسلامی تلاش برای ساختن مدینه‌ی فاضله‌ی اسلامی آغاز گردید؛ اما سؤال اساسی آن است که مدینه‌ی فاضله‌ای که انقلاب اسلامی بر مبنای باور به مهدویت در پی تحقق آن است، چگونه جامعه‌ای است؟ برای پاسخ به این سؤال باید گفت، از ویژگی‌های مهم و بارز پذیرش مهدویت اعتقاد به پذیرش و ایمان به جامعه‌ای فضیلت‌محور است. محور بودن فضیلت‌های اخلاقی نکته‌ای است که وجه تمایز این نظام با نظام‌های دیگر است.

در نظام‌های سیاسی فضیلت‌محور، هدف پدید آوردن و گسترش زمینه‌های نیل به فضیلت است. بر این بنیاد، برنامه‌ریزی و تعیین حدود و مرزها ضرورت دارد؛ برای مثال در مدینه‌ی فاضله افلاطون (به‌عنوان نمونه‌ای از یک جامعه‌ی آرمانی فضیلت‌محور)، حاکم حکیم محور فضیلت است؛ در نتیجه به مهندسی اجتماعی می‌پردازد و حتی درباره چگونگی تعلیم و تربیت و محتوای آن نیز حساسیت نشان می‌دهد. در مدینه فاضله‌ی فارابی نیز رئیس اول که همان پیامبر (ص) یا امام معصوم (ع) است، چنین نقشی ایفا می‌کند؛ لذا در این نظام‌ها دولت و رهبران نقش کلیدی و حیاتی دارند، در حکومت الهی و مدینه‌ی فاضله‌ی مهدوی نیز زمینه‌سازی برای سعادت اخروی و دنیوی افراد از مهم‌ترین اهداف حکومت به شمار می‌آید؛ از همین رو، با این استدلال که زمینه‌سازی برای تشکیل حکومت عدل مهدوی نیازمند «مهندسی اجتماعی» است و البته با توجه به مبانی هستی‌شناسی و انسان‌شناسی ایدئولوژی اسلامی که بر ضرورت پیروی از الگوها برای رسیدن به اهداف عالی‌ی حیات تأکید می‌کند، ضرورت دخالت حکومت در آموزش و پرورش نیز مشخص می‌گردد. از این رو، با شکل‌گیری انقلاب اسلامی ۱۳۵۷ ایده‌ی مهندسی اجتماعی، به تبعیت از آرمان شکل‌دهی به مدینه‌ی فاضله‌ی مهدوی مورد پی‌گیری قرار گرفته است.

لازم به توضیح است که ایده‌ی تشکیل هویت شیعی - سیاسی پس از انقلاب، دارای تطور فراوان بوده و متعاقب آن، شاهد نفوذ گفتمان اسلامی‌سازی در نظام آموزشی بوده‌ایم. در ادامه سعی خواهیم نمود تا این گفتمان و مؤلفه‌های آن را به صورت مختصر مورد بررسی و آسیب‌شناسی قرار دهیم. از این منظر، پژوهش حاضر با روش تحلیلی و نیز با تکیه بر منابع

تاریخی و شواهد مبتنی بر شرایط نظام آموزش و پرورش کنونی و با تعقیب بنیان‌های نظام تعلیم و تربیت، با پاسخ به پرسش‌های زیر، در پی شناخت روشنگرانه‌ی نظام آموزش و پرورش ایران است:

۱- سیاست‌های آموزشی و برنامه‌ی درسی پس از انقلاب اسلامی بر اساس کدام گفتمان محقق شده است؟

۲- آسیب‌های آموزش‌های مذهبی در ایران پس از انقلاب، به تبع گفتمان موجود کدام‌اند؟

گفتمان تربیتی انقلاب اسلامی

پس از استقرار جمهوری اسلامی و تلاش برای ایجاد مدینه‌ی فاضله گفتمان اسلامی سازی در کشور حاکم شد؛ اما پیش از پرداختن به این گفتمان لازم است به دو مفهوم کلیدی (اسلام و حکومت اسلامی) اشاره شود که محور تمام آموزش‌ها در کتاب‌های درسی طی چهار دهه گذشته بوده و سپس به نحوه‌ی ورود گفتمان اسلامی سازی در سیاست‌های خرد و کلان آموزشی پرداخته می‌شود.

اسلام مکرراً برای محصلان ایرانی از طریق تعاریف ساده در سطح ابتدایی و توضیحات پیچیده‌تر در سطوح بالاتر، تبیین گردیده است. بر این اساس، به شاگردان مدارس ابتدایی از طریق برنامه درسی رسمی و غیررسمی آموخته می‌شود که اسلام دین محبت و ترحم است (تعلیمات دینی چهارم دبستان، ۱۳۷۸). اسلام به «ما» یاد می‌دهد، صادق، وفادار و مهربان باشیم و پیامبر آن به سبب «امانت و راست‌گویی» مشهور است و به این صفت شناخته می‌شود (تعلیمات دینی پنجم دبستان، ۱۳۷۸، ص. ۳۲). در سال سوم راهنمایی، به ایرانیان سیزده ساله گفته می‌شود که اسلام دین صلح، آسایش، تأمل، عقل و منطق است (بینش اسلامی سوم راهنمایی، ۱۳۷۹، ص. ۳۰). فراگیران بزرگ‌تر، با اسلام مبارزتری مواجه می‌شوند، به آنان یادآوری می‌شود که اسلام یک دین چندوجهی است که در آن سیاست و دین درهم تنیده‌اند و البته بر مفاهیمی نظیر جهاد، شهادت و بسیج تأکید می‌شود. پس از توصیف معنای هر یک از

این مفاهیم، بر این نکته که چگونه هر مفهوم به صحنه‌ی سیاسی معاصر در ایران مربوط می‌شود، پرداخته شده است (بینش اسلامی سوم راهنمایی، ۱۳۷۹).

علاوه بر این، آشنا نمودن محصلان با مفهوم حکومت اسلامی، با شروع سوم ابتدایی آغاز می‌شود و در سراسر دوران آموزشی ادامه می‌یابد. به دانش‌آموزان گفته می‌شود که تأسیس حکومت اسلامی، «پیش‌نیاز اجرای اسلام در جامعه است» (تاریخ دوم راهنمایی، ۱۳۸۰، ص. ۸۳). به آنان تعلیم داده می‌شود که هدف اسلام استقلال فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و نظامی مسلمین است و استقلال واقعی، ممکن نیست مگر این که یک دولت سیاسی تأسیس شود تا «باورهای مسلمانان» را حمایت کند و از «مرزهای اسلام» دفاع کند. در درسی تحت عنوان «امامت و رهبری در اسلام» به ایرانیان چهارده‌ساله گفته می‌شود که عدالت، نظم و امنیت اجتماعی تنها در یک دولت تحت حاکمیت قانون اسلامی میسر است (بینش اسلامی دوم راهنمایی، ۱۳۸۰، ص. ۳۴).

از این رو، مفاهیم اسلام و حکومت اسلامی شالوده‌ی محتوای تربیتی جمهوری اسلامی را در چهار دهه‌ی گذشته تشکیل می‌دهند تا به آرمان شکل‌دهی به یک هویت شیعی (با رویکردی سیاسی) جامعه‌ی عمل پیوشانند. از این رو، در یادداشتی در مقدمه‌ی کتاب درسی «تعلیمات دینی»، به معلمان گفته شده است که متون درس دینی در جهت ایجاد یک «انقلاب فرهنگی» تألیف شده‌اند که در آن، بچه‌های امروز به «مردان و زنان صالح و متقی تبدیل شوند که سرشار از ایمان، در جهت گسترش سنت اسلام و انقلاب اسلامی در سراسر جهان قیام خواهند کرد. آن‌ها جامعه بزرگ اسلامی را خواهند پرورد و به اتفاق به یاری مظلومان خواهند شتافت و علیه ظالمان خواهند جنگید و مردمان ضعیف و محروم جهان را تجهیز خواهند کرد» (تعلیمات دینی دوم راهنمایی، ۱۳۷۸، ص. ۳).

در واقع، در میان ۵۴ کشوری که در شش سال نخست آموزش رسمی به آموزش و پرورش دینی توجه نموده‌اند، ایران در رتبه‌ی پنجم قرار دارد. در مدارس ایران، پس از عربستان سعودی (۳۱ درصد)، یمن (۲۸/۲ درصد)، قطر (۱۵/۵ درصد) و لیبی (۱۴/۳ درصد)، به‌طور متوسط ۱۳/۹ درصد زمان صرف تدریس مباحث دینی می‌شود (مهران، ۲۰۰۸).

اگرچه اسلام و حکومت اسلامی دو مفهوم اساسی تربیت دینی پس از انقلاب را تشکیل می‌دهند و به تبع این دو مفهوم وجود گفتمان اسلامی‌سازی در کشور کاملاً آشکار است؛ به‌زعم نویسندگان این مقاله، این گفتمان دارای مؤلفه‌های متعددی است که گفتمان بومی‌سازی علوم و گفتمان مبارزه با تهاجم فرهنگی از جمله مؤلفه‌های اساسی این گفتمان می‌باشند. در ادامه، سعی خواهیم نمود تا این گفتمان‌ها را به صورت مختصر شرح دهیم؛ البته لازم به توضیح است در این نوشتار مجال بررسی تمام موارد وجود ندارد؛ لذا به ذکر پاره‌ای از مباحث اکتفا می‌گردد.

الف- گفتمان اسلامی‌سازی

پس از انقلاب اسلامی، با حاکم شدن گفتمان اسلامی‌سازی، بر انضباط اجتماعی، وحدت، یکسان‌سازی فرهنگی، هم‌نوایی فکری و اجتماعی در قالب هویت سراسری تأکید گردید و در این راستا اقدامات متعددی چه به‌صورت کلان و چه به شکل سیاست‌های خرد آموزشی صورت گرفت که در ذیل به برخی از آن‌ها می‌پردازیم.

تشکیل شورای تدوین کتاب‌های تعلیمات دینی مدارس

پس از انقلاب فرهنگی، متون آموزش دینی مدارس، به وسیله‌ی گروه معارف اداره‌ی طرح و تألیف متون درسی فراهم شدند (و البته هنوز هم این روند حاکم است). این کتاب‌ها، نام‌های مختلفی دارند: «هدیه‌های آسمانی و تعلیمات دینی» (در سطح ابتدایی و راهنمایی) و «دین و زندگی و بینش اسلامی» (در سطح دبیرستان).^۱

۱. اهمیت تعلیم دینی در سیستم آموزشی ایران وقتی آشکارتر می‌شود که به زمان اختصاص یافته به آن در برنامه‌ی درسی مدرسه نگاهی بیندازیم. تعلیمات دینی و قرآن از کلاس دوم ابتدایی آغاز شده و تا کلاس پنجم ادامه دارد. تعلیمات دینی، ۳ ساعت در هفته در کلاس دوم و ۲ ساعت در هفته در کلاس سوم، چهارم و پنجم، تدریس می‌شود. قرآن، ۲ ساعت در هفته در کلاس‌های سوم، چهارم و پنجم تدریس می‌گردد. در دوره‌ی راهنمایی و دبیرستان، تعالیم قرآن و دینی همراه هم ۴ ساعت در هفته و زبان عربی به عنوان زبان قرآن، ۲ ساعت در هفته در هر سه سال تدریس می‌شوند.

اصول اسلامی از طریق تصاویر و متون نوشتاری، با داستان‌هایی ساده تدریس می‌شوند که سرشار از پیام‌های اخلاقی و درون‌مایه‌های معنوی و نیز انتقال معرفت راجع به احکام اسلامی و باید و نبایدهای دین می‌باشند؛ لذا، ریسمان مشترک در تمامی این متون، تأکید بر قواعد رفتاری اسلامی مربوط به زندگی روزمره مسلمانان در حوزه‌های عمومی و خصوصی است.

با تشکیل شورای تدوین کتب دینی، محتوای بقیه‌ی کتاب‌های درسی نیز تغییر یافت، در اولین اقدام، در سال (۱۳۵۸)، عکس، نام و تاریخ پهلوی و شاهنشاهی از تمام کتب درسی حذف شد و مفاهیمی به کتاب‌ها افزوده شد تا هویت اسلامی - شیعی را در فراگیران تقویت نماید. برای نمونه، در کتب ابتدایی پس از سال ۱۳۵۸، برخی از دروس که بر هویت ایرانی تأکید نموده بودند، مانند درس آرش کمان‌گیر در کتاب فارسی سوم دبستان، از سال ۱۳۵۸ به بعد حذف شده و به‌جای آن دروسی با مضامین اسلامی اضافه شده است (نیک‌نشان، ۱۳۹۲).

تشکیل شورای اسلامی سازی مدارس

پس از پیروزی انقلاب اسلامی، تلاش برای پاک‌سازی مدارس سبب تشکیل شورای اسلامی سازی مدارس گردید. از اقدامات این شورا می‌توان به فعالیت‌هایی نظیر جدا کردن جنسیتی مدارس که هنوز مختلط بودند، اجباری کردن پوشش اسلامی و بازبینی کتاب‌های درسی و زدودن عکس‌های زنان بی‌حجاب از کتاب‌ها اشاره نمود (روزنامه اطلاعات پنجم فروردین، ۱۳۶۴). به‌علاوه برای گسترش فرهنگ اسلامی؛ اضافه کردن فعالیت‌های فوق‌برنامه و ایجاد نهاد جدیدی در مدرسه‌ها به نام «امور تربیتی» در دستور کار قرار گرفت (اکرمی، ۱۳۶). هدف از تأسیس این نهاد، حفظ و حراست از انقلاب بود، لذا، با این شعار که مربیان تربیتی، سربازان انقلاب‌اند، نهاد دیگری در خدمت سیستم اسلامی سازی قرار گرفت. نهاد امور تربیتی، نقش مهمی در اسلامی سازی فضای مدارس، ایفا نمود. در واقع، این نهاد به‌عنوان

۱. در هشتم اسفند ۱۳۵۸، با پیشنهاد آقایان رجایی و باهنر، نهاد «امور تربیتی» در آموزش و پرورش در راستای اهداف نظام اسلامی بنیان نهاده شد و برای نخستین بار در سال ۱۳۶۰ اداره‌ای نیز تحت عنوان «اداره‌ی کل امور تربیتی» در وزارتخانه و با عنوان «امور تربیتی» تشکیل شد.

بازوی دینی و سیاسی دولت در مدارس عمل می‌کرد. از فعالیت‌های آن می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود: برگزاری مراسم دینی * نظارت نزدیک بر روزه و نماز * بر پا کردن رقابت‌های ملی و بین‌المللی قرائت قرآن * نظارت نزدیک بر حجاب اسلامی در مدارس^۱ (مصوبات پرورشی و تربیت‌بدنی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۹).

اسلامی‌سازی در سطح آموزش عالی از طریق شورای عالی انقلاب فرهنگی

پس از انقلاب، پاک‌سازی دانشگاه به‌عنوان یک ضرورت شناخته شد و در نهایت، امام خمینی (ره) در ۱۳۵۹/۳/۲۳ فرمانی را مبنی بر تشکیل ستاد انقلاب فرهنگی صادر نمودند.^۲ لذا، اولین گام در پیوند دادن ایدئولوژی اسلامی با آموزش عالی نیز برداشته شد. در این راستا، ستاد انقلاب فرهنگی طبق فرمان امام (ره) ملزم بود که در برخورد با مسائل دانشگاهی فعالیت‌های خود را بر چند محور متمرکز کند: ۱- تربیت استاد و گزینش افراد شایسته برای تدریس در دانشگاه‌ها ۲- گزینش دانشجو ۳- اسلامی کردن جو دانشگاه‌ها و تغییر برنامه‌های دانشگاه‌ها، به صورتی که محصول کار آن‌ها در خدمت مردم قرار گیرد و برای تحقق اهداف فوق، کمیته‌ای در ستاد با عنوان «کمیته‌ی اسلامی کردن دانشگاه‌ها» تشکیل شد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰) و البته جهت برنامه‌ریزی و پیاده‌سازی این مهم، دانشگاه‌ها به مدت دو سال تعطیل شدند. وظایفی که بر عهده شورای عالی انقلاب فرهنگی است، می‌توان در سه حوزه‌ی سیاست‌گذاری، تدوین ضوابط و نظارت تقسیم‌بندی نمود؛ تهیه و تدوین سیاست‌ها و طرح‌های

۱. سال ۱۳۸۰، سال انحلال امور تربیتی بود ولی حدود ۳ سال بعد، یعنی در سال ۱۳۸۳ بار دیگر سخن از احیای نهاد امور تربیتی جهت گسترش فعالیت‌های فرهنگی و مذهبی در مدارس به میان آمد و در نهایت در فروردین ۱۳۸۴ مجلس شورای اسلامی کلیات طرح احیای معاونت پرورشی و تربیت‌بدنی را تصویب نمود (صراف، ۱۳۸۴).

۲. در قسمتی از فرمان ایشان آمده است: مدتی است ضرورت انقلاب فرهنگی که امری اسلامی است و خواست ملت مسلمان می‌باشد، اعلام شده است و تاکنون اقدام مؤثری انجام نشده است و ملت اسلامی و خصوصاً دانشجویان با ایمان و متعهد نگران اخلال توطئه‌گران هستند، مبدا که فرهنگ همان باشد که در طول مدت سلطه رژیم فاسد کارفرمایان بی‌فرهنگ، این مرکز مهم اساسی را در خدمت استعمارگران قرار داده بودند. تسامح در این امر حیاتی، خیانتی عظیم بر اسلام و کشور اسلامی است.

راهبردی کشور در زمینه‌های مختلف فرهنگی از جمله در حوزه‌های زنان، تبلیغات، اطلاع رسانی، چاپ و نشر، همکاری حوزه و دانشگاه، فعالیت‌های دینی و معنوی، تهاجم فرهنگی و سایر حوزه‌های فرهنگی مربوطه از جمله وظایف سیاست‌گذاری این شورا محسوب می‌شوند (اکرمی، ۱۳۶۴).

شورای هماهنگی شکل‌های دانشجویی و دانش‌آموزی

امام خمینی (ره) اعتقاد داشت یک کشور اسلامی باید «کاملاً نظامی» و آماده مبارزه در همه زمان‌ها باشد. برای پیش‌برد این هدف، تعلیم نظامی برای دانش‌آموزان پسر - موسوم به آموزش دفاعی - به موضوعات درسی در دهه ۱۳۶۰ اضافه شد. این آرمان برای نخستین بار با صدور فرمان امام خمینی (ره) در پنجم آذرماه ۱۳۵۸ مبنی بر تشکیل بسیج مستضعفین، پایگاه‌های مقاومت در مساجد، کارخانه‌ها و مدارس به‌عنوان یک تشکل سیاسی - فرهنگی جامه‌ی عمل پوشانده شد که این سازمان نقش مؤثری در خلال سال‌های جنگ تحمیلی ایفا نمود. در دولت اصلاحات، توافق‌نامه‌ای مبنی بر گسترش فعالیت بسیج در مدارس با این نهاد تنظیم شد و به تصویب مجلس رسید، اما این توافق‌نامه در دولت نهم و دهم، با شدت پیگیری شد و بسیج با همکاری آموزش و پرورش سعی در گسترش فرهنگ اسلامی ولایت‌مدار در مدارس نمود (پایگاه اطلاع‌رسانی بسیج، ۱۳۹۰). به‌علاوه توجه به گسترش نقش سازمان‌ها و نهادهای سیاسی خصوصاً بسیج در سند چشم‌انداز آموزش و پرورش، در بخش راه‌کارها نیز پی‌گیری شده است^۱. از سوی دیگر، برای ایجاد علاقه به عضویت در بسیج، برای دانش‌آموزان بسیجی امکانات ویژه‌ای نیز در نظر گرفته شده است.

۱. راهکار ۷/۲ - نهادینه‌سازی و تقویت همکاری مدرسه با مراکز فرهنگی و علمی محله به ویژه مسجد و کانون‌های مذهبی و حوزه‌های علمیه و مشارکت فعال مدیران، معلمان و دانش‌آموزان در برنامه‌های مرتبط محله و نیز حضور نظام‌مند و اثربخش روحانیون توانمند در مدارس و راهکار ۸/۳ - بسترسازی برای حضور فعال دانش‌آموزان در تشکل‌های رسمی و قانونی مرتبط با اتکا به ظرفیت‌های درون و برون آموزش و پرورش از قبیل بسیج دانش‌آموزی، کانون‌های علمی و فرهنگی و انجمن اسلامی دانش‌آموزان (سند چشم‌انداز، بخش راهکارها).

تصویب طرح سند تحول بنیادین

سند تحول آموزش و پرورش که در سال ۹۱-۱۳۹۰، توسط جمعی از متخصصان تهیه شد، نیز از جمله اقدامات دیگر در راستای تلاش برای گسترش گفتمان اسلامی سازی است. آرمان اسلامی سازی در مقدمه‌ی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به‌خوبی نمایان است.^۱

نگاهی به «گزاره‌های ارزشی» نظام تعلیم و تربیت در این سند نیز از حیث توجه به گفتمان اسلامی سازی، حائز اهمیت است. در این قسمت تنها به تعدادی از گزاره‌های ارزشی سند که حامل گفتمان اسلامی سازی هستند، اشاره می‌نماییم. این گزاره‌ها عبارت‌اند از: گزاره‌ی (۱) ضرورت توجه به آموزه‌های قرآن کریم، نقش معنوی، اسوه‌ای، هدایتی و ولایت‌مداری در تمام ساحت‌ها. برای تحقق جامعه عدل جهانی (جامعه مهدوی)؛ گزاره‌ی (۲) ضرورت توجه به آموزه‌های بنیادین مهدویت و انتظار که رمز هویت اسلام ناب و عامل حیات و بقای آن در عصر غیبت است، به‌عنوان مهم‌ترین رسالت منتظران در عصر غیبت؛ گزاره‌ی (۳) ضرورت توجه به میراث نظری و عملی حضرت امام خمینی (ره) و پیوند با انقلاب، قانون اساسی و ولایت‌فقیه؛ گزاره‌ی (۴) فرآیند تعلیم و تربیت در تمام ساحت‌ها شامل تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، اجتماعی و سیاسی، زیستی و بدنی، زیباشناختی و هنری، اقتصادی و حرفه‌ای، علمی و فناوریانه منطبق بر نظام معیار اسلامی (مبانی و ارزش‌های برگرفته از قرآن کریم، سنت و عقل که تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی در آن محوریت دارد. گزاره‌ی (۵)

۱. تحقق ارزش‌ها و آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی مستلزم تلاش همه‌جانبه در تمام ابعاد فرهنگی، علمی، اجتماعی و اقتصادی است. احراز عرصه تعلیم و تربیت از مهم‌ترین زیرساخت‌های تعالی پیشرفت همه‌جانبه‌ی کشور و ابزار جدی برای ارتقاء سرمایه انسانی شایسته کشور در عرصه‌های مختلف است؛ به این ترتیب تحقق آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی ایران مانند احیای تمدن عظیم اسلامی، حضور سازنده، فعال و پیشرو در میان ملت‌ها و کسب آمادگی برای برقراری عدالت و معنویت در جهان در گرو تربیت انسان‌های عالم متقی و آزاده و اخلاقی است. تعلیم و تربیتی که تحقق بخش حیات طیبه، جامعه عدل جهانی و تمدن اسلامی ایرانی باشد، در پرتو چنین سرمایه‌ی انسانی متعالی است که جامعه بشری آمادگی تحقق حکومت جهانی انسان کامل را یافته و در سایه‌ی چنین حکومتی ظرفیت و استعدادهای بشر به شکوفایی و کمال خواهد رسید؛ تحقق این هدف نیازمند ترسیم نقشه‌ی راهی است که در آن نحوه‌ی طی مسیر، منابع و امکانات لازم، تقسیم کار در سطح ملی و الزامات در این مسیر به صورت شفاف و دقیق مشخص شده باشد.

ضرورت زمینه‌سازی برای کسب شایستگی‌های پایه با تأکید بر خصوصیات مشترک اسلامی، ایرانی و انقلابی، گزاره‌ی (۹) توجه به کرامت ذاتی و اکتسابی انسان و کسب فضایل اخلاقی از جمله: ایمان، تقوا، توکی و تبرّی، عمل صالح، خودباوری، روحیه‌ی مجاهدت، ظلم‌ستیزی، علم، حکمت، عفت، شجاعت، عدالت، صداقت، ایثار و فداکاری؛ گزاره‌ی (۱۱) تکوین و تعالی جنبه‌های انسانی هویت دانش‌آموزان برای تقویت روابط حق محور، عدالت‌گستر و مهرورزانه با همه‌ی انسان‌ها در سراسر جهان؛ گزاره‌ی (۱۹) صیانت از وحدت ملی و انسجام اجتماعی با محوریت هویت مشترک اسلامی ایرانی؛ گزاره‌ی (۲۰) وطن‌دوستی و افتخار به ارزش‌های اصیل و ماندگار اسلامی ایرانی و اهتمام به برپایی جامعه‌ی مهدوی؛ گزاره‌ی (۲۱) تقویت گرایش به زبان و ادبیات فارسی به‌عنوان زبان مشترک. گزاره‌ی (۲۶) تأکید بر نظام تعلیم و تربیت رسمی به‌عنوان عامل اثرگذار اجتماعی و مولد سرمایه فرهنگی و معنوی جهت رشد و تعالی همه‌جانبه و پایدار و اعتلای فرهنگ مبتنی بر نظام معیار اسلامی.

در مجموع، با نگاهی به موارد فوق می‌توان دریافت از ۲۶ گویه‌ی ارزشی موجود در سند، ۱۱ مورد بر شکل‌دهی به هویت شیعی - ایرانی واحد بر مبنای گفتمان اسلامی سازی، تأکید می‌نماید. به نظر محقق، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با استناد به آیات و روایات در پی آن است تا مبانی فلسفی و نظریه‌ای را برای توجیه خود فراهم کند.

ب- گفتمان مبارزه با تهاجم فرهنگی

گفتمان دیگری که آن را مبارزه با تهاجم فرهنگی می‌نامیم در صحنه‌ی عمل سیاسی و آموزشی پس از انقلاب نشان آشکاری دارد. این گفتمان که از مؤلفه‌های گفتمان اسلامی سازی است، کوشیده است تا انسان و جامعه را بر اساس ارزش‌های سنتی و دینی تعریف و بازسازی کند. اقدامات مختلفی از قبیل نظارت و کنترل بر مدارس و آموزشگاه‌ها، نفی و منع سایر ایدئولوژی‌ها و گرایش‌های فکری غیر اسلامی و غیره کوشش‌های مختلفی در راه یکسان‌سازی هویت اجتماعی سراسری در قالب این گفتمان به شمار می‌روند.

بر طبق گفتمان مبارزه با تهاجم فرهنگی، هویت اسلامی در ذیل مفاهیم «خودی» و «غیرخودی» تعیین پیدا می‌کند، از این رو، تداوم کشمکش نظری با غرب لازمه‌ی تداوم هویت

در این گفتمان به شمار می‌رود. تعریف نمودن منافع ملی را نیز می‌توان از دیگر ویژگی‌های این گفتمان دانست، نظام آموزشی در راستای این گفتمان، به ارائه‌ی تصویری منتقدانه از اروپا و آمریکا و تهییج روحیه غرب‌ستیزی و تقسیم‌بندی‌هایی نظیر «اسلام/ دشمنان اسلام»، «ایران/ دشمنان ایران»، «امت مسلمان/ غیرمسلمانان»، «مستضعفان/ مستکبران» به تعریف هویت «ما» در برابر «آن‌ها» می‌پردازد (نیک‌نشان، ۱۳۹۲).

از این رو، محصلان ایرانی با یک جهان دوشاخه آشنا می‌شوند که در آن تمایز آشکاری بین «ما» و «آن‌ها» وجود دارد. به عبارت دیگر، هویت «خود» در رابطه با «دیگری» معرفی می‌شود. در همین راستا، علی‌رغم تأکید برخی از متون مانند کتاب تاریخ اول راهنمایی (۱۳۹۰) که بر تشابه همه‌ی ادیان و نیاز به احترام به همه انبیاء، تأکید می‌شود؛ در اکثر کتاب‌ها تمایز روشنی بین «ما مسلمانان» و «آن غیرمسلمان‌ها» وجود دارد. به‌علاوه، فراگیران ایرانی یاد می‌گیرند که مسلمانان جهان علی‌رغم تفاوت‌ها، باید با هم متحد شوند تا «دست‌های بیگانگان و دشمنان اسلام را سرزمین‌های مسلمانان کوتاه کنند» (دین و زندگی سوم راهنمایی، ۱۳۹۰).

این تناقض بین دعوت به احترام به غیرمسلمان‌ها، اگر در یک پس‌زمینه‌ی سیاسی نگاه شود که در آن مسلمان و کافران در برابر هم صف‌آرایی می‌کنند، روشن‌تر می‌گردد. لذا، درحالی‌که معتقدان غیرمسلمان به سبب ایمان دینی‌شان مورد احترام‌اند؛ زمانی که به‌عنوان دشمنان سیاسی ملت اسلام عمل کنند، از آن‌ها اجتناب می‌شود. از این منظر، به شاگردان، وجود یک دشمن همیشه حاضر که مسلمانان را تهدید می‌کند، مرتباً یادآوری می‌شود که البته «شناسایی و جنگ علیه آن» بر همه واجب است (هدیه‌های آسمانی دوم راهنمایی، ۱۳۷۸، ص. ۳۴-۳۵).

دشمنان تاریخی اسلام به‌عنوان حاکمان مستبد بنی‌امیه و بنی‌عباس معرفی می‌شوند که امامان شیعه را کشتند. دشمن جدید، با عنوان غرب و غربیانی شناسایی می‌شوند که قصد سلطه بر مسلمانان را دارند، به‌ویژه استعمار انگلیس و امپریالیسم آمریکا. دشمن دیگر اسلام، اسرائیل است، که در یک پس‌زمینه‌ی سیاسی این کشور به‌عنوان کشوری معرفی می‌شود که شکنجه‌گران را تعلیم داده و فلسطین را اشغال کرده است (تاریخ دوم راهنمایی، ۱۳۹۰).

مهم است که تأکید کنیم، غرب و اسرائیل هرگز به خاطر مسیحی یا یهودی بودنشان، دشمن معرفی نمی‌شوند؛ بلکه بر اساس تجاوز علیه اسلام، به‌عنوان دشمن شناخته می‌شوند. از این رو، تشکیل هویت شیعی سیاسی شده، با طرح دقیق «حلقه‌های خودی و غیرخودی» در اذهان بچه‌ها جای می‌گیرد و این همبستگی دینی و وفاداری سیاسی است که معین می‌کند چه کسی خودی و چه کسی غیرخودی است (مهران، ۲۰۰۸).

ج- گفتمان بومی‌سازی دانش

طرح بومی‌سازی علم^۱، به مفهوم شکل‌گیری علوم در یک بستر فرهنگی، تاریخی و تجربی جامعه‌ای خاص است به‌گونه‌ای که این علم بتواند پاسخگوی نیازهای آن جامعه باشد. آنچه در رابطه با علوم انسانی و اجتماعی در جامعه‌ی ما و برخی دیگر از جوامع توسعه‌نیافته یا در حال توسعه اتفاق افتاده، واردات صرف و برداشتی مقلدانه از غرب است که این روحیه، از ضعف خلاقیت در طرح مسائل اصیل و ارائه‌ی روش‌های اصیل تحلیلی، در تقلید مطلق و مواجهه‌ی غیرنقادانه با علم و عدم تناسب علم با مسائل جامعه‌ی بومی، حکایت دارد. بومی‌سازی، گفتمانی است که در تلاش است علم را به صورت سازمان یافته جهت بهره‌برداری در جامعه هدایت کند. این امر موجب می‌شود تا نوعی بازانندیشی آگاهانه و انتقادی کنش‌گران نظری و اجرایی در زمینه کاربست تولیدات علمی پدیدار گردد. از این منظر در این دوران تلاش شده که علوم به خصوص، علوم انسانی و تئوری‌های آن با استفاده از مبانی و جهان‌بینی اسلامی باز تعریف شود (قاسم پور، ۱۳۹۰).

لازم به توضیح است، بحث و نظریه‌های پیرامون بومی‌سازی علوم تنها مربوط به زمان حال و البته کشور ایران نیست، در برخی جوامع حرکت جدیدی با همین عنوان در حوزه‌های مختلف علوم صورت گرفته است. برای مثال این موضوع چند سالی است که به‌طور خاص در جوامع اسلامی و نیز کشورهای آسیایی مطرح شده است.

صاحب‌نظران این عرصه معتقدند که بسیاری از نظریه‌های علمی که در مورد مسائل اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و روان‌شناختی مطرح شده‌اند، در قالب دیدگاه‌های مادی‌گرایانه و سکولار منعکس شده‌اند و در واقع، این دو مکتب، به ابزار تحلیلی علوم اجتماعی مبدل شده‌اند و به هیچ روی، جامع‌نگر و جهان‌شمول محسوب نمی‌شوند و از این رو بومی‌سازی علوم ضروری می‌نماید (قاسم‌پور، ۱۳۹۰). به‌علاوه، ضرورت این طرح بر اساس استدلال‌های زیر، همواره از ابتدای پیروزی انقلاب اسلامی مورد توجه بوده است:

- تعارض بسیاری از علوم انسانی فعلی با مبانی قرآنی و اسلامی
- وارداتی و ترجمه‌ای بودن علوم انسانی و تضاد آن با فرهنگ بومی
- انتشار سموم فکری و ویروس‌های ذهنی در بین افراد جامعه و به خصوص قشر دانشگاهی
- هم‌سویی با منافع استعمار و دولت‌های غربی
- نابودی خلاقیت و تولید فکر در جامعه‌ی دانشگاهی

در این راستا باید گفت، با وجود اینکه ضرورت بومی‌سازی علوم انسانی تقریباً مورد توافق اکثریت مسئولان و اندیشمندان است، اما در این فرایند، روش و راهکار مناسبی که مورد وفاق همگان باشد، اتخاذ نشده است. با این وجود، جهت محقق ساختن این گفتمان پس از انقلاب اسلامی، اقداماتی نظیر آنچه در ذیل آمده است، مورد توجه قرار گرفت.

تشکیل سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت) مصوب جلسه (۱۳۶۳/۱۲/۷): جهاد دانشگاهی (مصوب جلسات ۶۸، ۷۶، ۷۶، ۸۲-۸۸) و مرکز نشر دانشگاهی (۱۳۶۵/۳/۱۳)

پس از انقلاب، این اعتقاد که رشته‌های علوم انسانی در شکل «پاک‌سازی نشده» آن از مصادیق تهاجم فرهنگی هستند، سبب شد تا شورای انقلاب فرهنگی مأمور شود تا بر اعمال ارزش‌های اسلامی بر نظام آموزشی کشور نظارت نماید. اگر چه تمامی کتب دچار تغییرات گردیدند، کتاب‌های علوم انسانی، اجتماعی و علوم دینی به‌طور ویژه‌ای با هدف زدودن آثار نظام سلطنتی و تفکرات غربی و استعماری مورد بازبینی قرار گرفت (مهران، ۲۰۰۸). زیرا آنان

را محصولات وارداتی غرب می‌دانستند که «حامل ارزش‌های غربی است» (اکرمی، ۱۳۶۴). لازم به ذکر است، زیرمجموعه‌های شورای انقلاب فرهنگی (به‌ویژه سازمان سمت) که به تدوین و بازبینی کتب درسی دانشگاهی می‌پرداخت و عمدتاً توسط روحانیون اداره می‌شد، توانست تا سال ۱۳۶۴ حدود ۳۰۰۰ عنوان کتاب که در آن دیدگاه‌های اسلامی اعمال شده بود، تدوین نماید، البته نقش روحانیون در کتاب‌های علوم انسانی پررنگ‌تر بود تا کتاب‌هایی در زمینه پزشکی و علوم پایه (صبحی، ۱۹۸۵).

در این میان رشته‌هایی مانند اقتصاد و حقوق دچار تغییرات بنیادی شدند، مثلاً در اقتصاد تلاش شد تا تئوری‌های معمول اقتصاد مانند عرضه و تقاضا با موادی تحت عنوان اقتصاد اسلامی جایگزین گردند و کتب حقوق با توجه به شریعت اسلامی بازنویسی شدند (صبحی، ۱۹۸۶). به‌علاوه در این دوران چهره‌های سلطنتی و قهرمانان و شخصیت‌های سکولار از کتاب‌های درسی حذف گردیدند و با قهرمانانی مانند شیخ فضل‌الله نوری، مدرس و میرزا کوچک خان جایگزین شدند. در اقدامی دیگر، «تاریخ اسلام»، «متون اسلامی» و «اخلاق اسلامی» به صورت دروس عمومی برای تمام رشته‌ها در تاریخ ۱۳۶۴/۲/۱۷ به تصویب رسید (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰).

آغاز بازنگری رشته‌های دانشگاهی

بازنگری در محتوای علوم انسانی، یکی از اقداماتی است که در راستای بومی‌سازی علوم انسانی همواره مورد توجه بوده است و سیاست تغییر متون دانشگاهی در پاره‌ای از رشته‌های علوم انسانی را موجب شده است. خصوصاً در سال‌های اخیر، در راستای این گفتمان، رشته‌هایی نظیر حقوق، مطالعات زنان، حقوق بشر، جامعه‌شناسی، علوم اجتماعی، فلسفه، روان‌شناسی، علوم تربیتی و علوم سیاسی از جمله رشته‌هایی هستند که از بازنگری در محتوای آن‌ها خبر داده شده است و مقرر گشته در عنوان و محتوای درس‌ها، منابع و مآخذ برنامه‌های آموزشی این رشته‌ها ۷۰ درصد بازنگری صورت پذیرد (ایسنا، ۱۳۹۰).

آسیب‌شناسی گفتمان‌ها

همان‌گونه که ذکر شد، پس از استقرار جمهوری اسلامی، در راستای بسط «هویت دینی» از دانش آموزان انتظار می‌رود که به نحو فعال، احکام اسلامی را در همه جنبه‌های زندگی عمومی و خصوصی خود اطاعت کنند و یک معتقد استوار به حکومت دینی بشوند و از این منظر تلاش برای ایجاد جامعه‌ای فضیلت محور، در قالب گفتمان اسلامی سازی و مؤلفه‌های آن (بومی‌سازی و تهاجم فرهنگی) مورد توجه قرار گرفت. نکته حائز اهمیت در اینجا آن است که در جوامع فضیلت محور، در بسیاری از موارد، رویکرد «مهندسی اجتماعی تمام عیار و کلان نگر» به‌عنوان رویکردی غالب مطرح می‌گردد. در این رویکرد، اصلاح‌گران افرادی فعال و هدایت‌کننده و اصلاح‌شوندگان افرادی منفعل و پیرو تصور می‌شوند و از این منظر، برای آموزش و پرورش، وظیفه‌ای ارشادی - تجویزی تعیین می‌گردد (باقری، ۱۳۸۶) و بر تربیت قرنطینه‌ای و تحریمی، تأکید می‌گردد. لازمه‌ی این نوع تربیت، ایجاد مرز و سپس قرنطینه است.

به بیان دیگر، تربیت تحریمی بر آن است که با دور کردن افراد از محیط‌های نامطلوب، آنان را مصونیت بخشد و امکان تحقق تربیت دینی و اخلاقی را فراهم سازد. از این رو، تربیت تحریمی با تعیین حدود و مرزها یا خط قرمزها آغاز می‌شود و با مشخص نمودن منطقه‌ی ممنوع و منطقه‌ی مجاز و قرنطینه نمودن افراد در منطقه‌ی مجاز، امکان‌پذیر می‌گردد (باقری، ۱۳۸۶). لازم به ذکر است، تربیت تحریمی، نوعی از تربیت دینی است که نه به جامعه‌های اسلامی منحصر است و نه به تاریخ معاصر؛ بلکه این نوع از تربیت در مکاتب و ادیان مختلف و در جامعه‌های گوناگون، بسته به شرایط جامعه، جریان داشته است و استدلال حامیان این رویکرد آن است که افراد باید از آنچه نابجاست دور نگه داشته شوند.

در همین راستا، علم‌الهدی (۱۳۸۵) معتقد است که پس از مواجهه‌ی جامعه‌ی مذهبی با جریان سکولار و غلبه‌ی آن بر آموزش و پرورش رسمی کشور، تربیت تحریمی به‌عنوان اولین عکس‌العمل دین‌باوران به تربیت سکولار گسترش یافت. این در حالی است که به‌زعم باقری، ایده‌ی مهندسی اجتماعی تمام عیار و تلاش برای ایجاد مدینه‌ی فاضله، بر اساس تربیت قرنطینه‌ای، از بدفهمی نسبت به اصل «مهدویت» ناشی می‌گردد (باقری، ۱۳۸۴)؛ زیرا که در

راستای اعتقاد به مهدویت، ممکن است یک تصویر ثابت و ایستا از انتظار به وجود آید، نظیر این تصور که مردم در زمان پیش از ظهور در دو صف حق و باطل هر یک با یاران خود ایستاده‌اند تا زمانی که انتظار کاملاً به پایان رسد و باطل کاملاً مضمحل شود. این در حالی است که در روایات، قرنطینه‌ای در کار نیست و امکان شناخت حق از باطل به این سادگی نیست. از این رو، اگر چه تمسک به تربیت قرنطینه‌ای برای حفاظت از عوارض ناخواسته‌ی زندگی در دنیای صنعتی است و یکی از راهبردهای برجسته‌ی تربیت دینی به‌طور عام و تربیت اسلامی به‌طور خاص بوده است و کنار گذاشتن آن به خاطر کاربرد وسیع مفاهیم کلیدی آن (حلال و حرام) در متون دینی و احکام شریعت، امکان‌پذیر و معقول نیست^۱ با پیگیری افراط‌گونه‌ی آن، این رویکرد هم‌اکنون به بی‌اثری یا سوء تأثیر متهم است.

نکته آنجاست که گرچه راهبرد قرنطینه‌سازی تربیتی بنا دارد با دور کردن افراد از محیط ناامن یا نامطلوب، آن‌ها را مصونیت بخشد و امکان تثبیت هنجارهای دینی را برای آن‌ها فراهم آورد، در حال حاضر و با توسعه یافتن فضای ارتباطات که مرزها را کم‌رنگ نموده است، تربیت نه در قرنطینه بلکه در محیط باز صورت می‌گیرد و مستلزم آن است که فرد به چنان خودآگاهی دست یابد که امکان بازشناسی، رویارویی و اصطکاک فکری را بیابد. به بیان دیگر، نوعی تفکر انتقادی برای شناسایی حق از باطل نیاز است. از این رو، به نظر می‌رسد ارائه‌ی تصویری ایستا از مهدویت، آسیبی جدی است که نظام تربیتی ما به آن مبتلا شده است. آسیب دیگر آن است که معمولاً این شکل‌دهی به هویت از طریق سیستم القاء عقیده صورت می‌گیرد و با نوعی تلقین و صورت‌گرایی همراه است که به سبب آن، حق انتخاب و آزادی افراد سلب می‌شود و تنها بر کمیت‌ها تأکید می‌شود. (این نکته در راهکارهایی که گفتمان‌های فوق‌الذکر جهت هویت‌سازی دانش‌آموزان به کار گرفته‌اند، بسیار مشهود است.)

۱. معقول نیست، چون بخش وسیع و مقدماتی تربیت، حتی در شکل غیردینی، به نحوی با تربیت تحریمی مربوط است؛ و معتبر نیست، چون قابل استناد به تربیت اسلامی نیست؛ زیرا که اگرچه تربیت تحریمی تمام تربیت اسلامی نیست، ولی بخش مقدم و احتمالاً ضروری آن است.

این در حالی است که در قرآن کریم بر دو عنصر اختیار و انتخاب انسان تأکید شده است: «به راستی ما راه را به او نمایان‌دیم، خواه سپاسگزار باشد و خواه کفران پیشه»^۱. بر این اساس اگر چه راه (جامعه آرمانی برای رسیدن به سعادت) به انسان نشان داده شده، دارا بودن اختیار، مانع از آن می‌شود که ایدئولوژی‌ها بتوانند انسان‌هایی کاملاً یک دست پدید آورند و البته خداوند این «یکدستی» را مورد تأیید قرار نمی‌دهد و چنین می‌فرماید: «بگو حجت رسا و روشن از آن خداوند است؛ و اگر می‌خواست همگی شما را هدایت می‌کرد»^۲. لذا، «فضیلت و تکامل انسان در آن است که راه هدایت را با پای خود و به اراده و اختیار خویش بیماید» (مکارم شیرازی، ۱۳۹۰). نکته‌ی قابل توجه دیگر آن است که در گفتمان اسلامی‌سازی، تلاش برای شکل‌دهی به هویت یک دست کاملاً محسوس است و در این فرایند، هویت همچون خانه‌ای تصور می‌شود که اغیار را در آن راهی نیست، اما نکته‌ی چالش‌برانگیزی که در راه تحقق هویت واحد و یکدست وجود دارد و نباید آموزش و پرورش از آن غفلت نماید، آن است که در دنیای واقعی، تصور هویت به‌عنوان مقوله‌ای یکدست، ناب و خالص تصویری غیر تاریخی و البته غیر واقعی است (بشیریه، ۱۳۸۳).

از این منظر، هویت‌های تمدنی یا فرهنگی، نژادی و یا قومی ناب و خالص واقعیت تاریخی ندارد، بلکه بر ساخته‌هایی ایدئولوژیک‌اند، در صورتی که واقعیت چندوجهی بودن هویت در متون درسی، در سایه‌ی شکل‌دهی به هویت واجد، فراموش شده است^۳. با نگاهی به گزاره‌های

۱. إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا (انسان/۳).

۲. قُلْ فَلِلَّهِ الْحُجَّةُ الْبَالِغَةُ فَلَوْ شَاءَ لَهَدَاكُمْ أَجْمَعِينَ (الأنعام/۱۴۹)

۳. چنان‌چه در کتاب‌های درسی قابل مشاهده است، مفهوم ایرانی‌ت بسیار کمرنگ است. تنها استنهاها مباحثی هستند که در باب ماهیت جامعه ایرانی پیش از اسلام با عباراتی نظیر «ظالمان خرافه‌پرست پیش از ظهور اسلام»، «چگونه ایران به وسیله مسلمانان فتح شد» و «گرویدن همگانی ایرانیان به اسلام» (بینش اسلامی دوم راهنمایی، ۱۳۸۰، ص. ۸۳؛ بینش اسلامی سوم راهنمایی، ۱۳۷۸، ص. ۹۶) مورد توجه می‌باشند. به علاوه، شخصیت‌های ایرانی تنها در پس‌زمینه رابطه آن‌ها با اسلام معرفی می‌شوند. نمونه‌هایی مانند سلمان فارسی که از اصحاب نزدیک حضرت محمد (ص) بود (بینش اسلامی دوم راهنمایی، ۱۳۸۰، ص. ۷۰) و دانشمندان مشهوری مانند ابن سینا، فارابی و بیرونی که در «ایران اسلامی» می‌زیستند و در دوره طلایی

آخرین سند تحول آموزش و پرورش (۱۳۹۰-۱۳۹۱) جای خالی آموزش و پرورش برای درک و احترام به تفاوت‌ها و هویت‌های متنوع به چشم می‌خورد و اگر چه در بخش گزاره‌های ارزشی در بندهای (۱۱) - تکوین و تعالی جنبه‌های انسانی هویت دانش‌آموزان برای تقویت روابط حق محور، عدالت‌گستر و مهرورزانه با همه‌ی انسان‌ها در سراسر جهان) و در گزاره‌ی (۱۶) - عدالت تربیتی در ابعاد کمی، همگانی و الزامی و عدالت کیفی با رعایت تفاوت‌های فردی، جنسیتی، فرهنگی و جغرافیایی) به بحث تفاوت‌ها اشاره شده است، اما در بخش‌های بعد، به‌خصوص در قسمت راه‌کارهای عملی، به این مهم توجهی نشده است. به‌طوری‌که در قسمت گزاره‌های ارزشی، اهداف کلان و راه‌کارها، با تأکید بر یکسان‌سازی، مجدداً تفاوت‌ها نادیده گرفته شده است.^۱

فرهنگ و تمدن اسلامی به عمل آمدند (بینش اسلامی سوم راهنمایی، ۱۳۷۸، ص ۹-۱۱۸) و البته این فراموشی در مورد قومیت‌ها نیز دیده می‌شود.

۱. گزاره‌های ارزشی:

۱۹ - صیانت از وحدت ملی و انسجام اجتماعی با محوریت هویت مشترک اسلامی - ایرانی.

۲۰ - وطن‌دوستی و افتخار به ارزش‌های اصیل و ماندگار اسلامی - ایرانی و اهتمام به برپایی جامعه مهدوی.

۲۱ - تقویت گرایش به زبان و ادبیات فارسی به عنوان زبان مشترک.

۲۲ - استمرار فرهنگ اسلامی - ایرانی از طریق ارزیابی آگاهانه آن و تعامل نقادانه با سایر فرهنگ‌ها بر اساس نظام معیار اسلامی.

هدف‌های کلان - توسعه و نهادینه کردن عدالت آموزشی و تربیتی در مناطق مختلف کشور و تقویت آموزش و پرورش مناطق مرزی با تأکید بر توانمندسازی معلمان و دانش‌آموزان این مناطق با تمرکز بر کیفیت فرصت‌های تربیتی هماهنگ با نظام معیار اسلامی (هدف کلان، ۵، ۴، ۳).

راهکار ۱/۷ - ایجاد سازوکار برای تقویت انسجام اجتماعی و وحدت ملی و احیاء هویت افتخارآمیز اسلامی - ایرانی در دانش‌آموزان و معلمان با تأکید بر آموزش و اجرای سرود ملی به اهتزاز درآوردن پرچم جمهوری اسلامی ایران در تمام مدارس.

راهکار ۵/۵ - اختصاص حداقل ۱۰ درصد و حداکثر ۲۰ درصد از برنامه‌های آموزشی به معرفی حرفه‌ها، هنرها، جغرافیا، آیین و رسوم و نیازها و شرایط اقلیمی و جغرافیایی استان‌ها به ویژه مناطق روستایی و عشاری با رعایت استانداردهای ارتقای کیفیت و تقویت هویت اسلامی - ایرانی دانش‌آموزان در چارچوب ایجاد کارآمدی و تقویت هویت ملی.

به علاوه، تأکید بیش از اندازه بر هویت‌سازی یک‌دست، دو آسیب مهم به همراه می‌آورد: یکی قشری‌گری و تعصب نسبت به هویتی خاص از منظر کسانی که به آن هویت ذاتاً تعلق دارند و دوم، مقاومت و عصیان از سوی کسانی که توسط هویت غالب مورد بی‌مهری واقع شده‌اند. بنابراین، تعلیم و تربیت بایستی تمام واقعیت‌ها را شامل شود، نه فقط بخشی از آن‌ها را. در رابطه با بومی‌سازی علوم نیز چالشی جدی فرا روی محققان است. بعضاً کتب منتشر شده در این حوزه با آسیبی تحت عنوان «تنک‌مایگی» روبه‌رو هستند و علت آن نیز سطحی‌نگری و عدم نظریه‌پردازی است. این وضعیت در رابطه با آنچه تعلیم و تربیت اسلامی می‌خوانیم نیز صادق است. بررسی پیشینه‌ی مطالعاتی که در زمینه‌ی تربیت اسلامی، موجود است، نشان می‌دهد که آثار نگاشته شده در این حوزه صرف‌نظر از برخی استثناها چهار دسته‌اند:

- دسته‌ی اول، آثاری هستند که به استخراج توصیه‌ها و اندرزهای اخلاقی و تربیتی از متون اسلامی پرداخته‌اند و احتمالاً این توصیه‌ها را با یک نظم منطقی ارائه داده‌اند.
- دسته‌ی دوم، آثاری هستند که گرچه ماهیت فلسفی دارند، ولی زاویه‌ی ورود آن‌ها به بحث تربیت اسلامی، معنایی آن نیست، بلکه مطالبی راجع به اهمیت علم، جایگاه عالم و متعلم، مفهوم عقل، آرای تربیتی متفکران و دانشمندان مسلمان، بررسی مکاتب تربیتی و بحران‌های معاصر یا تأکید بر ویژگی‌های تربیتی اسلام است.
- دسته‌ی سوم، آثاری هستند که گرچه بررسی ماهیت تربیت اسلامی را مورد توجه قرار داده‌اند، ولی این موضوع را بر اساس مفهوم‌شناسی قرآنی و روایی دنبال کرده‌اند و در نهایت حدود و تفاوت‌های آن را از تربیت الحادی روشن کرده‌اند.
- دسته‌ی چهارم نیز ماهیت تربیت اسلامی را بر مبنای تحلیل از منظر انسان‌شناختی اسلام تبیین نموده‌اند.

با توجه به آنچه ذکر شد؛ به نظر می‌رسد، تعیین اهداف و توضیح اصول تربیتی در بسیاری از این کتاب‌ها و مقالات، فارغ از دغدغه‌ی مسائل عملی و چالش‌های فزاینده‌ی آن، صورت پذیرفته است، هم‌چنین از حیث اجتماعی تربیت به‌عنوان یک‌نهاد رسمی و مسائل آن، با تأکید

کم‌تری در این آثار مورد توجه قرار گرفته‌اند؛ یعنی اگرچه جنبه‌ی اجتماعی تعلیم و تربیت مورد اعتراف اکثر آثار موجود است، ولی چالش‌های اساسی مربوط به آن در هنگام تدوین اصول یا تبیین حدود، کم‌تر مورد تحلیل و پاسخ‌گویی واقع شده و این امر، به‌نوبه‌ی خود، ناتمامی تبیین‌های موجود از تربیت اسلامی را به همراه داشته است.

این در حالی است که جامعه‌ی امروز، مجموعه‌ای از ظرفیت‌ها و پیچیدگی‌ها را در خود جای داده است که جامعه‌ی صدر اسلام فاقد آن بود، چنان‌که از محدودیت‌هایی برخوردار است که جوامع پیشین آن را تجربه نکرده‌اند. لذا، مهم‌ترین مسئله آن است که چگونه می‌توان آموزه‌های دینی را در شرایط متحول کنونی به گونه‌ای جاری ساخت که نه تنها جامعه از حرکت باز نماند که حرکت رو به رشد خود را به قله‌های شکوفایی و کمال تقویت نماید؛ از این رو، مسئله این نیست که جزیره‌ی صلحی ایجاد شود و نظام تربیت اسلامی منفک از دیگر بخش‌های جامعه‌ی علمی و مصون از تحولات اجتماعی (منطقه‌ای یا جهانی) برقرار گردد، بلکه دخالت فعال و مؤثر مبانی ارزشی اسلام در هنگام تصمیم‌گیری‌های تربیتی، به خصوص در مواجهه با چالش‌های واقعی، مورد تقاضاست. از این رو اگر چه انتظار می‌رود مبانی متافیزیکی اسلام، محور جهت‌دهنده به گرایش‌ها و نیروهای مؤثر در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اجرای تربیتی نظام اسلامی تربیت باشند اما توجه به این آرمان بدون در نظر گرفتن آسیب‌ها و چالش‌ها، سبب بی‌هویتی تعلیم و تربیت و زیاده‌روی‌ها می‌شود. در هر صورت نه تنها تصمیم‌گیری در چنین مواردی، بلکه حتی نقد یا تأیید هر رویه‌ی تربیتی، محتاج مبنای ارزشی مشخص و قابل استناد به مبانی اسلامی و در عین حال مبانی علمی است و مشکل اصلی ما در نظام اسلامی فقدان نظریه‌پردازی است.

ما نیازمند تدوین نظریه‌ی اسلامی آموزش و پرورش هستیم که هم‌زمان، دارای دو عنصر حجیت و کارآمدی باشد؛ به این معنا که از یک‌سو مشروعیت خویش را از استناد به متون و حیانی یعنی آموزه‌های توصیفی، ارزشی و حقوقی اسلام دریافت کرده باشد و از سوی دیگر متناسب با شرایط و اقتضائات عصر کنونی تدوین گردد؛ با توجه به آنچه ذکر شد ضرورت نظریه‌پردازی دوباره در حوزه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی آشکار می‌شود، به‌علاوه، باید تمهیداتی

اندیشید که تعلیم و تربیت موجودیت خود را باز یابد و از کالایی که در بازار به حسب سلاقی متنوع، چهره‌اش تغییر می‌یابد، خارج شود به‌علاوه ما نیازمند پرورش فراگیرانی هستیم که ارزش‌های جامعه را بر اساس تفکر انتقادی مورد بررسی قرار داده و به مدد تفکر خلاق، جامعه‌ای بر اساس ارزش‌های راستین اسلامی طراحی کنند.

نتیجه

بر اساس آنچه در این نوشتار ذکر شد، پس از پیروزی انقلاب اسلامی، سیاست‌ها و اقدامات مختلفی برای بسط «هویت اسلامی» در حوزه‌های مختلف فرهنگ و اجتماع از طریق اهرم آموزش و پرورش اعمال گردید و به‌تبع آن گفتمان اسلامی‌سازی و مؤلفه‌های آن یعنی گفتمان‌های مبارزه با تهاجم فرهنگی و بومی‌سازی شکل گرفتند که عرصه‌های حضور این گفتمان‌ها نیز به تفصیل در قسمت‌های پیشین تبیین گردید. اما آنچه لازم است در پایان به آن اشاره نماییم آن است که همان‌گونه که در قسمت آسیب‌ها اشاره شد، اگرچه دخالت فعال و مؤثر مبانی ارزشی اسلام در هنگام تصمیم‌گیری‌های تربیتی، به‌عنوان محور جهت‌دهنده تمام فعالیت‌های تربیتی مورد توافق متخصصان تعلیم و تربیت است و همین امر وجود گفتمان اسلامی‌سازی را ضروری می‌نماید؛ اما اگر پیاده‌سازی این گفتمان و ارزش‌های اسلامی از طریق سیستم القاء عقیده صورت گیرد؛ نتیجه‌ای جز صورت‌گرایی به همراه نخواهد داشت و به‌تبع آن سبب می‌گردد تا حق افراد برای «بودن» از آن‌ها سلب شود. بر این اساس، یکسان‌سازی و نهادینه‌سازی فرهنگی و ارزش، اگرچه امکان نظارت و کنترل نظام تربیتی را آسان‌تر می‌کند، اما خود مانعی است برای شکوفایی انسان و ظرفیت‌های درونی نظام تربیتی.

بنابراین در مجموع باید گفت افراط برای یکسان‌سازی افراد در قالب گفتمان اسلامی‌سازی و مؤلفه‌های آن، تأکید بیش از اندازه بر تربیت قرنطینه‌ای، صورت‌گرایی، یکسان‌سازی و یکسان‌خواهی به تربیت انسان‌هایی آزاده که هدف عالی ادیان الهی - به‌ویژه اسلام - است، نیانجامیده و البته به نظر می‌رسد، پیامد تحقق چنین رویه‌هایی، پدید آمدن انسان‌های تک‌ساخته‌ای است که قادر به درک معنای عمیق تجربه‌ی دینی و عمق فرهنگی دین نخواهند بود و در بهترین حالت دین را تنها در سطح انجام واجبات دینی و به جا آوردن ظواهر دین

درک می‌کنند، این در حالی است که ایمان به اجبار، نه تنها برای خداوند که برای هیچ‌کسی با ارزش نیست، بلکه «فضیلت و تکامل انسان در آن است که راه هدایت و پرهیزکاری را با پای خود و به اراده و اختیار خویش بپیماید» (تفسیر نمونه، جلد ۶، ص. ۲۵).

از سوی دیگر، مروری بر تغییر و تحولات ایجاد شده در نظام تربیتی بعد از انقلاب اسلامی نشان می‌دهد این تغییر و تحولات بیش از اینکه زمینه‌ای برای پیدایی نظام تربیتی تحول‌آفرین باشد، صرفاً تحولاتی سطحی و روبنایی به همراه داشته است، تأکید بیش از اندازه بر هویت‌سازی یکدست، همراه حصاربندی غیرقابل نفوذ، تأثیری جز گسترش قشری‌گری و افراطی‌گری‌های قومی و مذهبی نخواهد داشت و البته راه‌حل برون‌رفت از این بحران، توجه به تمام جنبه‌های هویت از جمله هویت فردی، ملی، منطقه‌ای و جهانی از طریق برنامه درسی رسمی و غیررسمی است. به علاوه، یک‌سویه‌نگری در تدوین اهداف، تصویب اهداف آرمان‌گرایانه و بدون توجه به الزامات واقعی، بی‌توجهی به تنوع ایده‌ها و علایق در برنامه‌ها و طرح‌ها، خود از جمله موانع تحول‌زا بودن نظام تربیتی یا ظهور یک نظام تربیتی تحول‌آفرین محسوب می‌شوند.

منابع

- قرآن کریم
- باقری، خسرو (۱۳۸۶). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. تهران: انتشارات مدرسه.
- بشیریه، حسین (۱۳۸۲). *جامعه‌شناسی سیاسی*. تهران: نشر نی.
- *بینش اسلامی اول راهنمایی* (۱۳۷۸). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش.
- *بینش اسلامی دوم راهنمایی* (۱۳۸۰). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش.
- *بینش اسلامی سوم راهنمایی* (۱۳۷۸). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش.
- *هدیه‌های آسمانی دوم راهنمایی* (۱۳۸۰). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش.
- پایگاه اطلاع‌رسانی بسیج. شهریور ۱۳۹۰
- *تاریخ، اول راهنمایی* (۱۳۷۸). تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش.
- *تاریخ، دوم راهنمایی* (۱۳۷۸). تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش.
- *تاریخ، دوم دبیرستان* (۱۳۹۰۸). تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش.
- *تعلیمات دینی چهارم دبستان* (۱۳۷۸). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش.
- *تعلیمات دینی پنجم دبستان* (۱۳۷۸). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش.
- *دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش* (۱۳۶۴). *تاریخچه مختصر تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش و دبیرخانه آن*. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۴.
- *دین و زندگی، دوم دبیرستان* (۱۳۹۱). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش.
- *دین و زندگی، سوم دبیرستان* (۱۳۹۱). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش.
- روزنامه اطلاعات، ۶ فروردین ۱۳۶۴ ص ۵. تهران: کتابخانه‌ی مرکزی.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی. دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش و وزارت آموزش و پرورش.
- سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی مصوب مجمع تشخیص مصلحت نظام، تاریخ تصویب: ۱۳/۰۸/۱۳۸۲ مرجع تصویب: قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، سیاست‌های کلی نظام و سند چشم‌انداز، قابل دست‌یابی در سایت پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- صادق‌زاده، علیرضا و همکاران (۱۳۹۰). *بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران*. در دست چاپ.
- صراف، حمید (۱۳۸۴). *اظهارنظر کارشناسی درباره طرح: احیای معاونت پرورشی*. گزارش مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، دوره هفتم، ۱، ۷۳۶۹.
- علم‌الهدی، جمیله (۱۳۸۵). *جریان‌های تأثیرگذار در تعلیم و تربیت معاصر ایران*. مجله کتاب نقد، ۲۲.
- قاسم پور، علی؛ لیاقت دار، محمدجواد؛ میر شاه جعفری، ابراهیم (۱۳۹۰). *بین‌المللی شدن برنامه درسی دانشگاه*. فصلنامه‌ی آموزش عالی، شماره ۱، ۳۰-۳۵.

-
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۹۰). تفسیر نمونه. موسسه دارالکتاب اسلامیه.
 - معاونت پرورشی و تربیت‌بدنی وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۷۹). نگاهی به اهداف، سیاست‌ها و عناوین کلی برنامه های معاونت پرورشی و تربیت‌بدنی. تربیت.
 - نادری، نادر (۱۳۸۴). *ایدئولوژی مذهبی و اقتدار سیاسی*. ترجمه آذرننگ، عبدالحسین. تهران: نشر یکتا.
 - نیک‌نشان. شقایق (۱۳۹۲). *عرصه‌های حضور ایدئولوژی در تعلیم و تربیت*، پایان‌نامه دکتری: دانشگاه اصفهان.

چکیده‌های انگلیسی

Pathology of Religious Education Discourse in the System of Formal Education of Iran

Shaghayegh Nikneshan¹
Mohammad Jaafar Pakseresht²
Mohammad Javad Liaghatdar³

Abstract

Religious education with its concomitant attempt at shaping a single, uniform identity among the younger generation has always been the concern of our educational system over the past thirty years. To deal with this matter, the aim of this study is, first, to survey the dominant discourse of religious education with its subsidiary discourses of campaign against cultural invasion and the localization of sciences in post revolutionary Iran and, second, to investigate the pathology of the above discourse, particularly from the perspective of religious education. To achieve this purpose, the present investigation, using an analytical approach, surveying the history of the above discourse and categorizing the data thus obtained, attempted to review the Islamic education discourse over the past thirty years and critically evaluate its consequences. The results of the survey point to the fact that excessive emphasis on social engineering and attempt at forming a single uniform religious identity, the inculcation of an attitude for imitation through indoctrination, formalism, and a “quarantined” education are the dire consequences of the above discourse.

Keywords:

Islamization; cultural aggression; naturalization science; quarantine training; social engineering

¹. Assistant Professor at Payame Noor University & Member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding author); Sh21nikneshan@gmail.com

². Assistant Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz & Member of Philosophy of Education Society of Iran

³. Assistant Professor at University of Isfahan & Member of Philosophy of Education Society of Iran

Conceptual Underlyings of Childhood in the Evolution of History: Toward an Islamic Conceptualization of Childhood

Narges Sajadieh¹
Saeed Azadmanesh²

Abstract

The main aim of this study is to investigate and analyze the evolution of the concept of childhood through human history. First of all, we traced the various meanings of childhood in four historical periods (Ancient period, middle Ages, Renaissance and ultimately contemporary period) and their implications for child education. After that, applying conceptual analysis as our method we attempted to infer the key conceptual elements of childhood. Accordingly, this analysis provides four perspectives against which the conceptual patterns of childhood could be categorized and investigated. These perspectives, in spite of their different definitions and approaches toward child education, put forward four essential questions to be answered by philosophers of education dealing with childhood concept. The dependence of childhood concept on the concept of adulthood, and the nature of this dependence, is related to the first question. The second question is about the value dimensions of human nature and its nascent state in the child. The third question focuses on children's abilities and the mechanisms of their growth, and the final question is concerned with the various dimensions of these abilities involving cognition, emotion and volition. Along the above line of thought, the four aforementioned components were considered for a possible use in connection with an Islamic approach to child education. This approach attempts to organize educational activities on the basis of the presence of one ability versus the absence of another.

Keywords: Child, adult, conceptual analysis, ability, emotion, volition

¹. Assistant Professor at University of Tehran & Member of Philosophy of Education Society of Iran; N.sajadieh@gmail.com

². Masters student of philosophy of education at University of Tehran & Member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding author); Azadmanesh263@yahoo.com

Faith, Doubt and Education

MohammadReza Madanifar¹

Abstract

The essence of faith is a controversial issue, especially among Muslim and, more prevalently, among Christian thinkers. In this connection, the relation between faith and doubt is one of the main cases of the differences of this controversy. In an attempt to pin down the sources of these differences, this paper trace their roots to matters such as differences in the contents of religious beliefs, the theoretical presuppositions of the religious thinkers, the different socio-political experiences of the religious societies and, finally, the differences in the intellectual-philosophical currents affecting these two religious fields. Admitting the important role of the last component, one can expect that the rapid growth of communications as the main channel of exchange of ideas may create opportunities for the Islamic thought to come into contact with rival and opposing views on account of which the Islamic Faith may face the same challenges that Christianity had to confront in recent centuries. This article, by using a concept analytical method toward explaining the relationship between faith and doubt, adopts an epistemological approach called constructivist realism as a basis for Islamic Faith and maintains that contrary to the belief by certain circles of Christianity, doubt cannot be regarded as an integral element of faith. Although the existence of doubt is undeniable, it is not a challenger vis-a-vis faith. This premise seems to predispose Islamic education to, on the one hand, promote tolerance regarding doubt and to emphasize effort and motivation for attaining certainty on the other.

Keywords: Islamic faith, Christian faith, doubt, constructivist realism

¹. Ph.D student of philosophy of education at University of Tehran & Member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding author); madanifar@gmail.com

The Exploration of "Moral Autonomy" as an Aim of Education (With Emphasis on the Views of Kant and Peters)

Tahere Bahmani¹
Massoud Safaei Moghadam²
Mohammad Jaafar Pakseresht³
Mansour Marashi⁴

Abstract

Moral autonomy means "self-government" and "self-rule". This paper presents the analysis and reasoning in search of answers to the following questions: first, what conditions does moral autonomy require? Second, does moral autonomy possess the requirements necessary for being considered as an aim of education? The theoretical framework of this study is based on Kant's and Peters' views that have served the theoretical sources and bases of the survey questions. The first question has been answered by referring to Kant's ideas, whereas the answer to the second question has been derived from Peters' sources. Kant believes that reason and free will are the fundamental bases for moral autonomy. On the other hand, Peters argues that the concept of "education" and the "educated person" provide the criteria and necessary conditions for moral autonomy. Hence, it was concluded that by recourse to conceptual analysis, and here, the analysis of the concepts of "education" and "educated person", we are able to demonstrate that moral autonomy should be one of the main aims of education because moral education implies the concepts of both education and educated person. The paradoxes between the concept of "autonomy" and "educational authority", between "reason and habits" and "authenticity of choice and educational content" are also discussed.

Keywords: Moral autonomy, educational aim, educated man, educational paradox, Kant, Peters.

1. Ph.D student of philosophy of education at Shahid Chamran University of Ahvaz & Member of Philosophy of Education Society of Iran

2. Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz & Member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding author); Safaei_m@scu.ac.ir

3. Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz & Member of Philosophy of Education Society of Iran

4. Assistant Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz & Member of Philosophy of Education Society of Iran

Maxine Greene's Public Space: Beyond the Walls of the Standard Education

Afsaneh Abdoli¹

Bakhtiar Shabani Varaki²

Tahereh Javidi Kalateh Jafarabadi³

Mohammad Reza Ahanchiyan⁴

Abstract

The main purpose of this article is the representation of Maxine Greene views about public space and its major potentials for the rethinking of the educational behavior in schools. Thus, first of all, this idea is emphasized that public spaces are important places for discussion (for dialog) and a free exchange of ideas and information, through which an individual human being can make his voice heard, while at the same time listening to other individuals' voices, without being bothered by any fear and threat arising from a wide range of human contradictions, differences, conflicts and ambiguities that are inherent in human communication. Second, along with describing and criticizing the educational space governing the current schools, based on Greene ideas, it is demonstrated that the public space can provide new contexts for going beyond educational standards, and thus may secure grounds for the realization of agency, freedom, democracy and a shared world in the education of learners.

Key words: Standardization, public space, shared world, freedom and democracy in education.

¹. Ph.D student of philosophy of education at Ferdowsi University of Mashhad & Member of Philosophy of Education Society of Iran

². Professor at Ferdowsi University of Mashhad & Member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding author); bshabani@um.ac.ir

³. Associate Professor at Ferdowsi University of Mashhad & Member of Philosophy of Education Society of Iran

⁴. Professor at Ferdowsi University of Mashhad & Member of Philosophy of Education Society of Iran

The Position of Aesthetics in Sublimation of Religious Education

Hakimehalsadat Sharifzadeh¹

Naser Taslimian²

MohammadAli Javadi Boora³

Abstract

Considering the fact that the existing approaches in determining the ultimate goals of the educational system are based on Islamic education, therefore, to explain this education and highlighting its potentials for promoting excellence are highly important in educational science research. The aim of this study is to explain the position of aesthetics and aesthetic perception in promoting sublimity and the realization of religious education. The research method is descriptive - analytical. The purpose of the analysis was to identify and pin down the relevant concepts and map the network of their relationships. For this purpose, first the concept of religiosity and religious education and its approaches were examined. Then, the concept of aesthetics and the nature of aesthetic perception and the theory associated with aesthetic perception and aesthetic education were introduced. Finally, the conceptual relationships peculiar to the special place of aesthetic sublimity in religious education were proposed and discussed. Results indicate that, based on the conceptual networks established between the components of religious education and those of aesthetics, the introduction of aesthetics components in the educative process could provide grounds for the enrichment of internal motivation, inner experience and moral obligation. Thus it seems that for the successful execution of religious education attention to aesthetics as an important part of axiology of education is a necessary condition over and above the art of pedagogy.

Keywords: Aesthetics, aesthetic perception, religious education

¹. Assistant Professor at University of Mazandaran & Member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding author); hakimehsharifzadeh@gmail.com

². Ph.D student of Philosophy of Education

³. Ph.D student of Educational Planning

Contents

Editorial	1
<i>Khosrow Bagheri Noaparast</i>	
Original Articles	
The Position of Aesthetics in Sublimation of Religious Education	5
<i>Hakimehalsadat Sharifzadeh; Naser Taslimian; MohammadAli Javadi Boora</i>	
Maxine Greene's Public Space: Beyond the Walls of the Standard Education	31
<i>Afsaneh Abdoli; Bakhtiar Shabani Varaki; Tahereh Javidi Kalateh Jafarabadi; MohammadReza Ahanchiyan</i>	
The Exploration of "Moral Autonomy" as an Aim of Education (With Emphasis on the Views of Kant and Peters)	69
<i>Tahere Bahmani; Masoud Safaei Moghaddam; Mohammad Jafar Pakseresht; Seyed Mansour Marashi</i>	
Faith, Doubt and Education	91
<i>MohammadReza Madanifar</i>	
Conceptual Underlyings of Childhood in the Evolution of History: Toward an Islamic Conceptualization of Childhood	115
<i>Narges Sajadieh; Saeid Azadmanesh</i>	
Pathology of Religious Education Discourse in the System of Formal Education of Iran	141
<i>Shaghayegh Nikneshan; Mohammad Jafar Pakseresht; Mohammad Javad Liaghatdar</i>	

Editorial Board

[Khosrow Bagheri Noaparast](#)

Professor at University of Tehran

[Tayebeh Tavasoli](#)

Assistant Professor at University of Qom

[Mahin Chenari](#)

Assistant Professor at University of Qom

[Seyed Mahdi Sajjadi](#)

Associate Professor at Tarbiat Modares University of Tehran

[Mohammad Reza Sharafi Jam](#)

Assistant Professor at University of Tehran

[Bakhtiar Shabani Varaki](#)

Professor at Ferdowsi University of Mashhad

[Alireza Sadeqzadeh Qamsary](#)

Associate Professor at Tarbiat Modares University of Tehran

[Masoud Safaei Moghaddam](#)

Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz

[Saeid Zarghami-Hamrah](#)

Associate Professor at Kharazmi University of Tehran

[Yahya Ghaedi](#)

Associate Professor at Kharazmi University of Tehran

[Seyed Mansour Marashi](#)

Associate Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz

[Mohammad Hassan Mirzamohammadi](#)

Associate Professor at Shahed University of Tehran



Publisher: Philosophy of Education Society of Iran

License Number: 23274

ISSN: 2538-2802

Manager-in-Charge: Mohsen Imani, Ph. D

Editor-in-Chief: Khosrow Bagheri Noaparast, Ph. D

Managing Editor: Tayyebeh Tavassoli, Ph. D

Assistant: Fahimeh Nezamul-Islami

English Editor: Mohammad J. Poksresesht Ph. D

Address: Office of PESI, 1st Floor, Khaneh Andishmandan Islami, Varsho St.,
Nejatullahi St., Tehran, P.O. Box: 1598666651,

Tel/Fax: 021-88928521

Website: <http://pesi.saminattech.ir>

E-mail: pesi.anjoman@gmail.com

The Biannual of the Philosophy of Education Society of Iran

Philosophy of ducation

Volume 1, Issue 1, Autumn & Winter 2016/2017 – ISSN: 2538-2802
