

به نام خدا

دوفصلنامه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تربیت

سال ۲، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۶

بنا به نامه شماره ۳/۱۸/۱۲۰۲۵۲ مورخه ۱۳۹۶/۰۶/۰۶ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، این
دوفصلنامه از شماره بهار و تابستان ۱۳۹۶ دارای اعتبار علمی - پژوهشی است.



دوفصلنامه فلسفه تربیت

سال ۲، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۶

نشریه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

شماره مجوز وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی: ۲۳۲۴۷ مورخه ۱۳۹۶/۷/۱۰

شماره مجوز وزارت علوم، تحقیقات و فناوری: نامه شماره ۳/۱۸/۱۲۰۲۵۲ مورخه ۱۳۹۶/۰۶/۰۶

شاپا: ۲۵۳۸-۲۸۰۲

صاحب امتیاز: انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

مدیرمسئول: دکتر محسن ایمانی (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)

سرمدیر: 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)

بازبینی و صفحه آرایی: مجتبی همتی فر

مدیر اجرایی: فهیمه نظام الاسلامی

زبان مجله: فارسی - انگلیسی

اعضای هیات تحریریه (به ترتیب الفبا):

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

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

انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، کدپستی: ۱۵۹۸۶۶۶۶۵۱

نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۹۲۸۵۲۱

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

پست الکترونیکی: pesi.anjoman@gmail.com

درباره نشریه

الف) اهداف

- فراهم آوردن روش‌بینی 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 ۲۵۰-۳۰۰ کلمه باشد.
- طبق الگوی موجود در سایت انجمن بارگذاری شود. در محیط Word، با تعداد ۷۰۰۰ کلمه با اندازه فونت ۱۴ و رسم‌الخط BZar 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 سردبیر

مایه خشنودی است که مجله «فلسفه تربیت» به کسوت مجله‌ای علمی - پژوهشی درآمده است. این فرصت نیکویی است هم برای آن که مجله در مسیر ارتقای کیفی خود به پیش رود و هم برای آن که محققان این عرصه بتوانند دستاوردهای پژوهشی خود را در آینه این مجله به نمایش بگذارند و مخاطبان خود را از یافته‌های ارزشمند خود بهره‌مند نمایند.

در این شماره، چند محور مهم در مقاله‌ها مورد توجه قرار گرفته است. در مقاله نخست، فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی در ایران باستان مورد کاوش قرار گرفته است. این کاوش از آن جهت ضروری است که ما امروزه با بقایای آن در فرهنگ کنونی خود مواجهیم. فرهنگ چون موجود زنده‌ای است که به رغم رشد و تحول، هسته مرکزی هویت خود را حفظ می‌کند. از این رو، رگه‌هایی از فرهنگ دیرین ایران در فرهنگ کنونی ما حضور خواهد داشت و خوب یا بد، با آن همراه خواهد بود. فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی امروز جامعه ما، به منزله روحی پنهان اما موثر در جریان عملی تعلیم و تربیت، خود نیازمند بررسی است و این بررسی بدون کاویدن در ریشه‌های کهن آن تام و تمام نخواهد بود.

رویکرد شخص‌گرا به تربیت اخلاقی، موضوع بررسی دیگری است که منظری متفاوت به تربیت اخلاقی را فراهم می‌آورد. نگریستن به خود و دیگری به منزله شخص، محور این رویکرد است. در جریان روابط دوقطبی ناهم‌تراز، همچون رابطه معلم و شاگرد، همواره این مخاطره وجود دارد که قطب برخوردار، در فرایند نادیده گرفتن قطب دیگر به منزله شخص فروافتد و در نتیجه آن، شخص به شیء فروکاسته شود. در این مقاله، نه تنها به اهمیت محافظت از منظر شخص‌گرایانه در تربیت اخلاقی توجه شده، بلکه همبستگی اخلاق و شخص دیدن افراد نیز کاویده شده است.

در مقاله رویکرد شناختی به تربیت دینی، کالبدشکافی تربیت دینی در جهت جستجوی رگه‌های شناختی در آن صورت گرفته است. در حالی که در ادبیات این بحث، دین و آیین دینی، همچون نمونه بارز القا و تلقین در نظر گرفته شده است، این مقاله در پی آن است که نیاز به رویکرد شناختی در تربیت دینی را پاسخ گوید. در حالی که نمی‌توان لایه‌های هیجانی، عاطفی و اجتماعی دین و تربیت دینی را نادیده گرفت، جایگاه اندیشه‌ورزی و عقلانیت در تربیت دینی، همواره دیرنگام استقرار می‌یابد. این مقاله، با تأکید بر درهم‌تنیدگی شناخت و هیجان، کوشیده است تا اثر این دریافت را بر بهینه کردن تلاش در تربیت دینی ترسیم کند.

بررسی سرشت آدمی و نقش آن در تربیت، موضوع مقاله‌ای دیگر در این شماره است. دوگانه طبیعت یا تربیت، همواره معضلی در اندیشه نسبت به انسان بوده است. ترسیم مرزهای میان طبیعت، سرشت یا فطرت، از سویی، و تربیت یا نقش محیط، از سوی دیگر، موضوع این معمای پیچیده است. در این مقاله، بررسی به صورت تطبیقی میان آرای دو چهره‌ی شرقی و غربی صورت گرفته است. آیت‌الله شاه آبادی، مشهور به طرح گسترده بحث فطرت در دیار ماست و روسو نیز طبیعت‌گرایی شناخته شده در مغرب زمین است. چنان که فطرت‌گرایان، با تعلق به رویکردی مشابه، نقاط اشتراک فراوانی دارند، در این بررسی نیز بر مشابهت‌های میان او این دو اندیشمند تاکید شده است. اما این مانع از آن نبوده که تفاوت‌های میان آن دو نیز کاویده شود. به ویژه، در اینجا نیز همچون سایر موارد، تأکید خاص متفکران مسلمان بر بعد الهی فطرت انسان، از نقاط افتراق آنان با دیدگاه‌های فطرت‌گرا معرفی شده است.

مقاله آخر به بررسی تربیت اخلاقی تلفیقی بر اساس ایده خبرگی اخلاقی ناظر است. ایده خبرگی حاکی از آن است که اخلاقی شدن، نوعی تسلط یافتن بر مهارت‌های ویژه اجتماعی و ارتباطی است. طبیعی است که نگرستن از این منظر به اخلاق، مخاطره‌ی فروکاستن آن به نگرش مکانیستی را در پی خواهد داشت. یا به تعبیری کهن‌تر می‌توان گفت که اخلاق به خلق و خو یا استوار شدن منشی معین فروکاسته می‌شود. اما جنبه تلفیقی در این بررسی، معطوف به توجه همزمان به ابعاد عقلی و شهودی در امر اخلاق و تربیت اخلاقی است که خود، چاره‌ای برای در امان ماندن از یکسونگری است.

در این شماره، همچنین، شاهد نقدی بر ترجمه یکی از آثار مهم و شناخته شده در عرصه فلسفه تعلیم و تربیت هستیم. کتاب *منطق تربیت*، اثر هرست و پیترز، بی‌تردید باید توسط هر دانش‌آموخته در این عرصه مطالعه شود. ترجمه این کتاب به زبان فارسی، فرصت فراوان‌تری برای این آشنایی فراهم آورده است. نقد و بررسی ترجمه‌ها نیز همواره ضرورتی انکارناپذیر است، زیرا برگردان آثار فلسفی به فارسی، خالی از چالش و دشواری نیست. در این نقد، به نقاط قوت و ضعف ترجمه این اثر توجه شده است.

دکتر خسرو باقری

استاد دانشگاه تهران

فهرست مطالب

- سخن سردبیر ۱
- صورت‌بندی فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی در فرهنگ ایران باستان ۵
دکتر سمانه خلیلی و دکتر خسرو باقری نوع‌پرست
- رویکرد شخص‌گرا به تربیت اخلاقی و اهداف آن ۲۹
دکتر ادريس اسلامي
- رویکرد شناختی به تربیت دینی ۷۱
دکتر محمود تلخایی
- بررسی تطبیقی سرشت انسان در دیدگاه روسو و آیت‌الله شاه‌آبادی ۹۱
مجنتی همتی‌فر و دکتر طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی
- بررسی انتقادی مدل تربیت اخلاقی تلفیقی مبتنی بر ایده «خبرگی اخلاقی» ۱۱۵
دکتر فاطمه وجدانی
- معرفی کتاب: منطق تربیت ۱۴۵
دکتر نرگس سجادیه
- چکیده‌های انگلیسی ۱۵۳

صورت‌بندی فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی در فرهنگ ایران باستان^۱

دکتر سمانه خلیلی^۲ و دکتر خسرو باقری نوع‌پرست^۳

چکیده

هدف این مقاله استخراج فلسفه تعلیم و تربیت ایران بر مبنای ویژگی‌های فرهنگی ایران باستان است. به این منظور، با در نظر داشتن تعریف تیلور از فرهنگ و تأکید بر چهار عنصر اثرساز شامل حکومت، شرایط اجتماعی، دین و آموزش و پرورش و با استفاده از روش‌های تحقیق تاریخی، تحلیل استعلایی و استنتاج به تحلیل و صورت‌بندی فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی ایران باستان پرداخته شده است. یافته‌های پژوهش شامل هدف غایی تربیت، مفهوم اساسی تربیت، مبانی فلسفی (انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی) و اصول حاصل از آن می‌باشند. بررسی یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که هدف غایی تعلیم و تربیت «دست‌یابی به خیر» است و در این راستا به ابعاد مختلف وجود انسان توجه می‌شود و این نکته، به‌ویژه در وجه فردی، از نقاط مثبت فلسفه ضمنی تربیت ایران باستان است. در بخش مربوط به انسان‌شناسی، نگاه جبری به انسان و توانایی‌هایش، همچنین عدم تحرک اجتماعی و تعلق به طبقه اجتماعی خاص، قابل انتقاد است. در حیطه معرفت‌شناسی، وابستگی معرفت به طبقات اجتماعی، عدم توجه به ارزش فی‌نفسه دانش و تسلط رویکردهای تقلیدی در برابر تعقلی از نقاط ضعف این فلسفه تربیتی است. در حیطه ارزش‌شناسی نیز نقاط قوت و ضعفی وجود دارند. در بعد اجتماعی پای‌بندی به ارزش‌های طبقاتی و عدم قدرت انتخاب در آن‌ها نقطه منفی به حساب می‌آید. اما در حیطه فردی و ارزش‌های فردی، پای‌بندی افراد و نقش خانواده در انتقال ارزش‌ها از نقاط مثبت به‌شمار می‌رود.

واژگان کلیدی: فرهنگ، ایران باستان، آموزش و پرورش، فلسفه ضمنی تعلیم و تربیت

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۹/۲

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۵/۲۲

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

samane.khalili@gmail.com

۳. استاد دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ khbagheri@ut.ac.ir

مقدمه

فلسفه تعلیم و تربیت، به‌عنوان یکی از نیازهای اساسی هر جامعه، تعیین‌کننده نگاه جامعه به انسان، جهان، خدا، ارزش‌ها و شیوه‌های کسب معرفت است. در واقع، شالوده نظام آموزشی و اهدافی که باید به آن دست یافت، به کمک فلسفه تعلیم و تربیت حاصل می‌شود. فرهنگ و شرایط اجتماعی هر جامعه از مهم‌ترین بسترهای تعیین‌کننده در بحث فلسفه تعلیم و تربیت است. بررسی تجربه کشورهای موفق در زمینه آموزش و پرورش از جمله ژاپن و مالزی (سرکار آرانی، ۱۳۸۲؛ سند چشم‌انداز آموزش و پرورش مالزی^۱، ۲۰۱۳)، حکایت از توجه آن‌ها به هویت ملی و شرایط فرهنگی جامعه دارد. درک این مسئله در بومی‌سازی تجربه‌های موفق حائز اهمیت است و از تقلید ناآگاهانه می‌کاهد.

با توجه به اهمیت فرهنگ بومی در آموزش و پرورش، ضرورت پرداختن به فرهنگ ایران و شناخت جلوه‌های مختلف آن و نقشی که در فلسفه آموزش و پرورش ایران می‌تواند ایفا نماید، در زمره ضرورت‌های امروز جامعه ایران است. تا کنون تلاش‌هایی که برای تدوین فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی صورت گرفته است ناظر به وجه اسلامی فرهنگ ایران بوده است و سایر وجوه آن چندان مورد توجه نبوده است. هدف از تدوین این مقاله، شناخت فرهنگ ایران و استخراج فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی^۲ در دوره باستان است. به این منظور، به دو پرسش پاسخ داده خواهد شد: یکی سؤال از ویژگی‌های فرهنگ ایران در دوره باستان و دیگری چستی فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی آن. در راستای پاسخ به سؤال اول پژوهش، بر اساس دیدگاه ادوارد تیلور^۳ و تعریف او از فرهنگ که شامل هر آن چیزی است که توسط بشر ساخته شده و در ساختار اجتماع و جریان تکوین و تحول آن نقش داشته است، مهم‌ترین عوامل یعنی حکومت، مذهب، شرایط اجتماعی و آموزش و پرورش به‌عنوان عناصر مهم

1. Malaysia Education blueprint 2013-2025

2. implicit

3. Edward Taylor

تأثیرگذار بر فرهنگ ایران با استفاده از روش تحقیق تاریخی^۱ مورد بررسی قرار گرفته است و در مورد سؤال دوم، با استفاده از روش تحلیل استعلایی^۲، به صورت بندی فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی^۳ فرهنگ ایران پرداخته شده است.

نگاهی توصیفی به ایران باستان

منابع مربوط به ایران باستان مشتمل بر سه بخش است: ۱- شواهد تاریخی و کتیبه‌ها (موسوی، ۱۳۸۰؛ کخ، ۱۳۷۶)؛ ۲- آثار صاحب نظران دوران باستان نظیر هرودوت، گزنفون و استرابون؛ ۳- آثاری که درباره حوادث گذشته و با دیدی تحلیلی و در شرایط امروزی نوشته شده‌اند. در این پژوهش، مهم‌ترین منابع گزارش‌های نویسندگان، تاریخ‌نگاران و اندیشمندان مطرح و شارحین داخلی و خارجی می‌باشند و منظور از ایران باستان، دوره‌ای در تاریخ ایران است که شامل مادها (قرن ۸ تا ۶ قبل از میلاد)، پارس‌ها (هخامنشیان) (قرن ۶ تا ۴ قبل از میلاد)، سلوکیان (قرن ۴ تا ۳ قبل از میلاد)، پارت‌ها (اشکانیان) (قرن ۳ قبل از میلاد تا ۳ بعد از میلاد) و ساسانیان (قرن ۳ تا ۷ میلادی) است. به منظور کشف فلسفه ضمنی تعلیم و تربیت ایران باستان، بررسی این دوره‌ها ذیل محورهای حکومت، مذهب، شرایط اجتماعی و تربیت انجام خواهد گرفت.

۱. مراحل تحقیق تاریخی عبارتند از: (۱) صورت‌بندی مسأله، (۲) تدوین فرضیه، (۳) نقد منابع و اسناد، (۴) توصیف تاریخی، (۵) تبیین تاریخی (نادری و نراقی، ۱۳۸۵، ص. ۶۷).

۲. در این تحلیل، در پی یافتن علل تجربه‌ای موجود هستیم. دلیل استعلایی نامیدن آن این است که «مسئله از حد امری شخصی، موردی و خاص، فراتر می‌رود و به صورت امری کلی و ضروری مشخص می‌گردد. واژه استعلایی با ویژگی‌هایی چون کلیت و ضرورت ملازم است؛ زیرا از شرط‌های لازم تحقق یافتن چیزی سخن به میان می‌آورد» (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، ص. ۱۳۷).

۳. در این پژوهش فلسفه ضمنی در برابر فلسفه صریح یا آشکار (Explicit) به کار می‌رود. بعد صریح به صورت نظام‌مند و رسمی تدوین شده و در قالب کلمات و نوشته‌ها، تصاویر یا اعداد به راحتی می‌توانند مبادله شوند. این وجه، بعد آشکار فرهنگ است که نسبت به آن آگاهی وجود دارد (Davies, 2001). فلسفه ضمنی وجهی از فرهنگ است که نسبت به آن حالتی نیمه آگاهانه یا نا آگاهانه وجود دارد. در این پژوهش، فلسفه ضمنی تعلیم و تربیت فرهنگ ایران، به جنبه نیمه آگاهانه آن می‌پردازد.

حکومت:

دوره مادها شامل دو بخش اصلی است: زمان بدوی که ساختارهای بدوی و بنده‌داری در کنار هم وجود داشت و دوره تشکیل حکومت که شش عشیره تصمیم به اتحاد و انتخاب شاهی به نام «دیاکو» گرفتند. پس از تشکیل حکومت روحیه جمعی و ملی مادها تقویت شد (بیژن، ۱۳۵۰، صص. ۱۱۶-۱۱۸).

هرودوت در وصف اقدامات دیاکو چنین می‌گوید: «اولین اقدام دیاکو آن بود که به زیردستان خود فرمان داد برای اقامت پادشاه کاخ برازنده‌ای فراهم سازند و دسته نگهبانی ترتیب دهند» (هرودوت، ۱۳۳۶، ص. ۵۹). پس از آنکه آن خانه باشکوه به پایان رسید، وی برای اولین بار آداب درباری را پایه‌ریزی کرد. از آن زمان به بعد حضور نزد پادشاه ممنوع شد، خندیدن و آب دهان انداختن نزد پادشاهان در زمره معاصی قرار گرفت (هرودوت، ۱۳۳۶، ص. ۶۰).

در نتیجه تشکیل حکومت، وحدت نسبی مادها و کشورگشایی‌ها غنایمی حاصل آمد و نظام طبقاتی و حکومت خودکامه شاهی در جامعه ایجاد شد (ایوانف و همکاران، ۱۳۵۹، ص. ۶۸). از طبقات جامعه ماد پیشوایان، سپاهیان و برزگران و اهل حرفه و صنعت را می‌توان نام برد (بیژن، ۱۳۵۰، ص. ۱۱۴).

سبک و شیوه حکومت داری پارس‌ها مانند مادها بود. با این تفاوت که دولت هخامنشی از وسعت زیادی برخوردار بود و مناطقی از جمله آسیای صغیر، عیلام، بابل، سوریه، فنیقیه و مصر را تحت فرمان داشت. سیاست هخامنشیان این بود که اداره کشورهای اشغال شده را به خودشان واگذار کنند (ایوانف و همکاران، ۱۳۵۹، صص. ۷۴-۸۱). در دوره هخامنشیان شاه جایگاه ویژه‌ای داشت. «او نماینده اهورامزدا بر روی زمین و قدرتش مرهون او بود. این اعتقاد منجر به این می‌شد که اطاعت از فرمان‌های شاه ارزش مذهبی خاصی بیابد و با اطاعت از قانون الهی یکی شمرده می‌شد» (موله، ۱۳۶۳، ص. ۱۴). حتی برخی نقل کرده‌اند که پادشاه پرستیده می‌شد. اما از قرائن پیداست که منظور از پرستیدن به خاک افتادن و بوسیدن پای پادشاه است (بیات، ۱۳۶۸، ص. ۶۸). در میان پادشاهان هخامنشی، کوروش از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. گیرشمن معتقد است «کوروش سخی و نیکخواه بود و اندیشه آن نداشت که ممالک

مفتوحه را به اتخاذ روشی واحد ملزم نماید. بلکه این خردمندی را داشت که مؤسسات هر یک از حکومت‌هایی را که به تاج و تخت خود ضمیمه می‌کرد لایتغیر باقی گذارد» (گیرشمن، ۱۳۷۲، صص. ۱۴۲ و ۱۴۳).

از جمله مسائلی که پارسی‌ها به آن اهمیت زیادی می‌دادند، بحث عدالت و قانونمندی است. این مسئله در تربیت کوروش آنجا که او از مادرش درباره عدالت می‌پرسد، به خوبی ذکر شده است. «مساوات در برابر قانون را عدالت می‌نامند و رفتار پدرت سرمشقی است از این عدالت. آنچه را مملکت خواهان همان است می‌کند و هر چه نهی شده است از آن احتراز می‌جوید. او در کارها از قانون پیروی می‌کند نه از هوای نفسانی» (گزنفون، ۱۳۸۸، ص. ۱۶).

پارت‌ها عناصری از روزگار باستان، هخامنشیان و دوران هلنیستی (یونانی‌مآبی) را در خود داشتند که رفته‌رفته تأثیر وجه یونانی بر آن‌ها بیشتر شد، از جمله در تشکیل ایالت‌ها، نقش مهم فرمانروایان محلی، شیوه حکومت‌داری و نظیر اینها (سلطان زاده، ۱۳۶۴، ص. ۱۵۶). در دوره پارت‌ها نظام متمرکز وجود نداشت و خاندان‌های صاحب قدرت کنترل قسمت‌های مختلف را در دست داشتند (موله، ۱۳۶۳، ص. ۲۰).

دوره ساسانیان، رویکرد حکومت متفاوت شد و قدرت در دست پادشاه خودکامه‌ای بود که از دین خاصی پشتیبانی می‌کرد. سیستم اداری کشور نظیر دوره‌های پیشین، یعنی دیوان‌سالاری باستانی که به دوره آشوریان و بابلیان بر می‌گشت، بود با این تفاوت که سازمان حکومت قوی‌تر و مقتدرانه‌تر اداره می‌شد (هوار، ۱۳۸۶، ص. ۱۸۸). با وجود این که شاهنشاهی ساسانیان از تمرکز و قوت بهتری نسبت به پارت‌ها برخوردار بود اما به وسعت دوره داریوش نرسید. دوران ساسانی بیشتر به جنگ با رومی‌ها، همسایگان مشرق، لشکرکشی به یمن و بسیاری فعالیت‌های فرامرزی صرف شد (موله، ۱۳۶۴، ص. ۲۰).

دین:

در مورد دین مادها اطلاعات دقیقی موجود نیست؛ اما با توجه به استناد به برخی منابع (دیاکونوف، ۱۳۴۵، ص. ۴۶۱؛ بیژن، ۱۳۵۰، صص. ۱۳۳ و ۱۳۴)، مشخص می‌شود که قرابت زیادی بین اعتقادات مادها و آیین زرتشت وجود دارد.

زرتشت در زمره مادها و طبقه مغها بوده و در حدود سال ۵۷۰ پیش از میلاد سعی در اصلاح آئین باستانی داشت. اما به سبب شرایط نامناسب و وجود خرافات، دعوت او در بین مادها، بی نتیجه ماند تا این که در نهایت، در دوره کوروش، مورد توجه قرار گرفت (بیژن، ۱۳۵۰، ص. ۱۳۵). هخامنشیان آیین مزدایی را تحت تأثیر زرتشت در قلمرو خود رواج دادند. دوره ساسانی همزمان با پذیرش مسیحیت از سوی امپراطوری روم بود. در این دوره، دین مانی در دوره اردشیر بر اساس عناصر مسیحی و ایرانی ظهور کرد که چندان مورد استقبال قرار نگرفت. آیین مزدک نیز در قرن چهارم میلادی بر پایه اشتراک ثروت و زن بنا شد، اما در دوره انوشیروان، پیروانش به قتل رسیدند و در نهایت دین زرتشت مورد حمایت بود (موله، ۱۳۶۴، صص. ۲۱ و ۲۲). در دوره ساسانیان، دین زرتشت جایگاه ویژه‌ای یافت و مغها صاحب نفوذ شدند. دین در کوچک‌ترین مسائل زندگی نقش ایفا می‌کرد و روحانیون در تمام لحظه‌های زندگی مردم حضور داشتند. با وجود این، پادشاه همچنان در رأس قرار داشت و از جایگاه ویژه‌ای برخوردار بود (هوار، ۱۳۸۶، صص. ۱۷۶-۱۷۷ و ۱۸۹).

حضور دین در جنبه‌های مختلف زندگی نکته قابل توجهی در این دوران است. استعانت زنان باردار از اهورامزدا برای داشتن فرزندی صالح، دعاخواندن موبدان برای سلامتی مادر و جنین، برگزاری مراسم مذهبی خاص برای نوزادان و برگزرای جشن تولد هر ساله نمونه‌هایی از این مسئله است (حکمت، ۱۳۵۰، صص. ۴۶-۴۸). بعد از هفت سالگی نیز طی مراسمی خاص لباس سدره را که نشانی از پرهیزگاری بود بر تن کودک می‌کردند و کمر بند مقدسی به نام کشتی که نشانی از بندگی خداست، دور کمر کودک می‌بستند تا همواره به یاد خدا باشد (صدیق، ۱۳۴۹، صص. ۲۷ و ۲۸).

شرایط اجتماعی:

شرایط اجتماعی از دو جهت قابل بررسی است: از یک سو شرایط زیستی و ویژگی‌های طبیعی محیط و از سوی دیگر ویژگی‌های اجتماعی. مراجعه به منابعی همچون صدیق (۱۳۴۹، ص. ۵۲)، کریستنسن (۱۳۴۵، صص. ۶۶۳ و ۶۶۴)، زیباکلام (۱۳۷۹)، گیرشمن (۱۳۷۲، صص. ۱۱۸-۱۲۰)، سرجان ملکم (۱۳۸۰، صص. ۲-۵)، حکایت از بحث کم آبی در ایران و تشکیل

اجتماعات مردم به واسطه آب، همچنین وابستگی مردم به حکومت به سبب تأمین آب مورد نیاز دارد. از دیگر مسائل مورد توجه، روحیه سازش‌گری، قناعت، جنگ‌جویی، سرسختی و صبر داشتن در بین ایرانیان بود. این امر به واسطه شرایط جغرافیایی و استراتژیک کشوری بود که دائماً در معرض جنگ و تاخت و تاز قرار داشت.

بررسی عادات اجتماعی حکایت از ساده زیستی مادها در ابتدای امر و رفته رفته تجمل‌گرا شدن آن‌ها دارد. با تصرف سرزمین‌های جدید، جامعه طبقاتی بر پایه ثروت و قبیله شکل گرفت. و طبقات اجتماعی شامل پادشاه، مغان، ریش سفیدان، دامداران، برزگران و صنعت‌گران و سپاهیان بود (حکمت، ۱۳۵۰، ص. ۱۲۸). از نظر نحوه لباس پوشیدن ردای بلند و استفاده از گردن‌بندها و دست‌بندها در بین آن‌ها متداول بود (گزنفون، ۱۳۸۸، ص. ۱۶).

پارسیان اعتقادی به ساخت قربان‌گاه و معبد نداشتند و خدایان را از جنس بشر نمی‌دانستند. برای عبادت خدا به بلندترین نقاط می‌رفتند و آنجا عبادت می‌کردند. خورشید، ماه، زمین، آتش، آب و باد معبودهای خاص ایشان بود و برایشان قربانی می‌کردند. روز تولد هر کس جشن می‌گرفتند و تنقلات زیاد مصرف می‌شد (هرودوت، ۱۳۳۶، ص. ۷۴). درباره طرز برخورد و نحوه سلام کردن هم معتقد است بر حسب طبقه اجتماعی که افراد به آن تعلق داشتند، شیوه متفاوت است: «برابرها لب‌بوسی می‌کنند، برترها گونه می‌بوسند و افراد طبقه پائین تعظیم می‌کنند. به هم‌وطنان خویش بیش از سایر ملل احترام می‌گذارند، سپس همسایه و به‌همین روال هر چه دورتر می‌شوند احترام کمتر» (هرودوت، ۱۳۳۶، ص. ۷۵). ایرانی‌ها خود را از تمام مردم دنیا برتر می‌دانستند و علاقه و استعداد زیادی در فراگیری راه و رسم بیگانگان داشتند. به‌عنوان مثال، لباس مادها را به سبب زیبایی، استفاده می‌کردند، زره سربازان مصری را الگو قرار داده بودند و از تجمل و خوش‌گذرانی بهره می‌بردند. همچنین، داشتن فرزند زیاد و به‌ویژه فرزند پسر مورد توجه و تشویق پادشاه قرار می‌گرفت (هرودوت، ۱۳۳۶). در این دوره، روحیه مسامحه فرهنگی و مذهبی، احترام به اقوام و اعتقادات مختلف، گسترش خط و کتابت و زبان پارسی و معرفی آرمان همکاری بین‌الملل توسط ایران، از ویژگی‌های بارز فرهنگ ایران است (بیژن، ۱۳۵۰، ص. ۱۴۴).

اوج نظام سلطنتی در دوره ساسانیان شکل گرفت. طبقات اجتماعی شامل روحانیان، جنگیان، مستخدمان ادارات یا دیران، توده ملت، صنعت‌گران و شهریان بودند (کریستنسن، ۱۳۴۵، ص. ۱۱۷). در این دوره نظام بسته طبقاتی و تعصب بر حقوق طبقات مختلف وجود داشت و تمایز طبقاتی حق مسلم بود. ضمن این که امکان عبور از یک طبقه به طبقه دیگر وجود نداشت (گیرشمن، ۱۳۷۲، صص. ۳۷۱ تا ۳۷۳ و مینوی، ۱۳۵۴، ص. ۵۷).

اردشیر به منظور دست‌یابی به دولتی مقتدر، طرح سکه‌ها را تغییر داد و مذهب زرتشت را رسمی اعلام نمود. کتاب زرتشت که امروزه به دست ما رسیده در دوره ساسانیان گردآوری شده و به زبان اوستایی نوشته شده است (کورتیس، ۱۳۸۷، ص. ۱۲۵). در زمان ساسانیان جامعه آرمانی جامعه‌ای بود که در آن چهار طبقه موبدان، جنگاوران، منشیان و دیران و پیشه‌وران و کشاورزان باشند (فرای، ۱۳۷۷، ص. ۸۸). با وجود سیستم طبقاتی جامعه بر پایه مالکیت و نسب و عدم وجود تحرک اجتماعی، دوره ساسانی از حیث فرهنگ جایگاه ویژه‌ای دارد. تمدن ساسانی وارث تمدن هخامنشی و جانشین فرهنگ سلوکیان و پارت‌ها بود. همچنین، واسطه بودن ایران میان روم شرقی، هندوستان و چین منجر به تبادل صنایع، ادبیات و دانش و در نتیجه آن شکوفایی فرهنگی و تمدن شده بود (بیات، ۱۳۶۸، صص. ۲۲۴-۲۳۵).

در مجموع، آداب و رسوم اجتماعی در ایران باستان قربت نزدیکی با دیدگاه‌های مذهبی داشت. حکمت (۱۳۵۰) معتقد است که «آداب و رسوم ایرانیان باستان آمیخته‌ای است از سنن ملی آریایی که تحت نفوذ تعلیمات زرتشت لطافت و قدسیت یافته و فرزندان این سرزمین طی تاریخ پر فراز و نشیب خود همواره کوشیده‌اند، میراث نیاکان را از دستبرد حوادث گوناگون نگهداری کرده و آن را به دست نسل‌های آینده بسپارند» (ص ۴۶). از جمله آداب و رسوم خاص ایرانیان می‌توان به مراسم ازدواج (خواستگاری، نامزدی و زناشویی)، احترام به زنان باردار و روشن گذاشتن چراغ در خانه زنان باردار، برگزاری جشن تولد، برگزاری جشن‌های سالیانه (جشن نوروز یا جشن بهاران، جشن مهرگان، جشن سده، جشن زایش اشوزرتشت، جشن‌های گاهان‌بار، جشن پنجه) و جشن‌های ماهانه اشاره نمود (حکمت، ۱۳۵۰، صص. ۴۶-۷۳). از ویژگی‌های اخلاقی این که دروغ‌گویی را ننگین‌ترین عیب و بخل و حسد را یکی از

لطامات بزرگ بر روح می‌دانستند و حق‌شناسی و سپاس‌گزاری، احترام به بزرگ‌ترها به‌ویژه پدر و مادر خیلی مهم بوده است.

آموزش و پرورش:

تربیت در دوره مادها به دو دوره تقسیم می‌شود. دوره اول که تا قبل از تشکیل حکومت بود، برگرفته از مذهب و تربیت در خانواده به شکل سنتی انجام می‌شد. هدف مهم آشنایی با آرمان‌های اجتماعی خانواده و قبیله و پدر و مادر نخستین آموزگاران بود که نقش عمده بر عهده پدر و معلم دینی بود و مادر چندان اختیاری نداشت. بعد از تشکیل حکومت مرکزی، اهداف اجتماعی از جمله وحدت ملی و تجهیز قوای جمعی نیز مورد توجه قرار گرفت (پیرنیا، ۱۳۱۱، ص. ۱۲۲-۱۲۴). در این دوره، آموزش و پرورش منحصراً در اختیار مغان بود و محل کار آن‌ها مراکز دینی و حوالی مراکز اداری و حکومتی بود. اگرچه شواهدی نشان می‌دهد مردم عادی به شاه عریضه می‌نوشتند؛ اما دلیل کافی وجود ندارد که مردم عادی توانایی خواندن و نوشتن داشتند (سلطان زاده، ۱۳۶۴، صص. ۱۲ و ۱۳).

هخامنشیان، دوره وحدت فرهنگی - حکومتی است و آموزش مطابق با مطالبات اجتماعی پیش می‌رفت. این امر منجر به موفقیت آموزش و پرورش شد. نهادهای آموزشی این دوره رسمی‌تر و پیشرفته‌تر بود (تکمیل همایون، ۱۳۸۵، ص. ۳۴). همچنین پیشرفت در زمینه لشکری و کشوری منجر به ایجاد تشکیلات جدید و نیازمندیهای تخصصی نظیر تربیت دبیر شد (سلطان زاده، ۱۳۶۴، صص. ۱۵ و ۱۶).

در تربیت شاهزادگان، از همان زمان تولد آن‌ها را به فرد شایسته‌ای می‌سپردند تا هم به‌لحاظ جسمی و هم تربیتی رشد پیدا کنند. در هفت‌سالگی سوارکاری و شکار و در چهارده‌سالگی چهار نفر از مریان شاهانه که عادل‌ترین و شایسته‌ترین افراد بودند، مطالبی در رابطه به زرتشت، کشورداری، عدالت، راستگویی و درستکاری، خویشتنداری، پرهیزگاری و دلاوری را به او می‌آموختند (افلاطون، ۱۳۵۷، صص. ۶۵۷ و ۶۵۸).

در ایران باستان سعی بر این بود که رذایل اخلاقی صورت‌نگیرد و افراد طوری تربیت شوند که اعمال زشت انجام ندهند. شیوه آموزشی به این صورت بود که میدانی به‌نام «الواترا» وجود

داشت که قصر پادشاه و بناهای دولتی در آن بنا شده بود. دست‌فروشان حق رفت و آمد به این مکان را نداشتند تا ایجاد سر و صدا نکنند. این میدان به چهار بخش تقسیم می‌شد: بخش اطفال، بخش جوانان بالغ، بخش مردان و بخش پیرمردان. بر اساس قوانین، اطفال و مردان کامل هر روز در محوطه حاضر می‌شدند؛ اما پیرمردان فقط در هنگام مراسم و آیین‌های خاص حضور می‌یافتند. جوانان بالغ وظیفه نگهبانی محدوده حکومتی در شب را به عهده داشتند. پیرمردان مسئول آموزش اطفال بودند. مریبان مردان بالغ از برگزیدگان انتخاب می‌شدند. هر طبقه، قوانین مخصوص به خود را داشت که ملزم به انجام آن‌ها بود. مثلاً اطفال به مکتب می‌رفتند برای ادب‌آموزی، یادگیری قضاوت و عدالت، اعتدال مزاج و مطیع بودن و آداب غذا خوردن و نوشیدن و قناعت. همچنین، ورزش‌هایی چون تیراندازی و پرتاب نیزه به آن‌ها آموزش داده می‌شد. در سن جوانی حراست از بناهای دولتی و شکار رفتن، زود از خواب برخاستن، سوارکاری و نیزه‌پرانی و پیاده‌روی آموزش داده می‌شد (افلاطون، ۱۳۵۷، صص. ۷-۱۰).

در زمان هخامنشیان، قلمروی پادشاهی خیلی گسترده بود و اقوام و ملل مختلف از آسیای صغیر، بابل، مصر و هند از اتباع ایرانی بودند و به این ترتیب زمینه گسترش علوم فراهم شد. حتی در این دوره گزارش‌هایی مبنی بر انتقال دانسته‌های طب هندی در مورد امراض زنانه به واسطه ایرانیان به کتب بقراط و این که برخی پزشکان یونانی اطلاعات خود را در ایران کسب کردند، رسیده است (سلطانزاده، ۱۳۶۴، صص. ۱۸ و ۱۹).

دوره ساسانیان، دوره پیوند دین و حکومت است و طی آن، منابع دینی مورد توجه قرار می‌گیرند و آتشکده‌ها و آموزشگاه‌ها رونق می‌یابند. تربیت بیشتر وجه حرفه‌ای دارد و در زمینه آموزش عالی پیشرفت حاصل می‌شود. با وجود آن که روحانیون در بحث تربیت جایگاه خاصی داشتند، اما بخش حرفه‌ای و تخصصی به عهده آن‌ها نبود. از میان پادشاهان ساسانی دو تن بیشتر مورد توجه هستند. اولی اردشیر است به‌عنوان پادشاهی که عادل بوده و از جمله آثار او می‌توان به کارنامه و آداب‌العیش اشاره نمود که به‌ویژه دومی، به رسوم زندگی و آداب معاشرت اشاره داشته و به دستور انوشیروان نسخه‌های متعدد آن نوشته و به سرزمین‌های مختلف فرستاده شد (ملکم، ۱۳۸۰، صص. ۶۰ و ۶۱). از دیگر پادشاهان مورد توجه، انوشیروان

است که به واسطه علاقه زیاد به ادبیات، فلسفه و علوم و آزادی مذهب دانشگاه جندی شاپور را توسعه داد. در این دانشگاه استادان ایرانی، یونانی، سریانی و هندی حضور داشتند. کتاب‌های زیادی در این دوره به زبان پهلوی ترجمه شد. این دانشگاه چندین قرن دوام داشت و در رشته‌های مختلف نظیر هیئت، نجوم، فنون نظامی، هندسه، پزشکی، دامپزشکی و ... پیشرفت‌هایی به دست آورد (صدیق، ۱۳۴۹، ص. ۸۲).

در این دوره، گذر از طبقه‌ای به طبقه دیگر تا حد زیادی ناممکن بود و آموزش و پرورش به تبع طبقات اجتماعی معنا داشت. در نتیجه، در ایران باستان الفبا و خواندن و نوشتن برای همه طبقات ممکن بود، ولی در مراحل بالاتر (آموزش ابتدایی) بر اساس موقعیت اجتماعی خانواده، هر فرد بر حسب طبقه‌ای که در آن قرار داشت، مورد آموزش قرار می‌گرفت تا مقررات طبقاتی و توارث حرفه و صنایع حفظ شود. در این دوره سه دسته دانش‌آموز وجود داشت: ۱. دانش‌آموزان خاص: شامل شاهزادگان، بزرگ‌زادگان؛ ۲. دانش‌آموزان حرفه‌ای که فرزندان مغان، هیربدان، موبدان، پیشه‌وران، صنعت‌گران و کشاورزان بودند؛ ۳. دانش‌آموزان عمومی که فرزندان آموزگاران، کارمندان و بازرگانان بودند. دسته اول علوم سیاسی، جنگی و کشورداری را می‌آموختند. دسته دوم بر حسب حرفه پدر آموزش مذهبی و علوم دینی یا فنون و صنایع پدر را یاد می‌گرفتند. دسته سوم، حساب، خواندن و نوشتن می‌آموختند (حکمت، ۱۳۵۰، صص. ۳۷۴-۳۷۷).

آموزش عالی که تاریخچه آن به زمان هخامنشیان برمی‌گردد، در دوره ساسانیان به اوج خود می‌رسد. رشته‌های آموزش عالی شامل دانش‌های نظری از جمله ادبیات، کتابداری، فلسفه و حکمت، حقوق قضایی، ریاضی و نجوم و دانش‌های عملی مشتمل بر کشاورزی، دامپروری و دامپزشکی، آبیاری، ساخت قنات و کانال، ساختمان و معماری و پزشکی بودند (حکمت، ۱۳۵۰، صص. ۳۸۲-۳۹۲).

کاوشی تبیین‌گرانه در فرهنگ ایران باستان

با توجه به آنچه در بخش توصیف گذشت، تبیین با در نظر داشتن نکات قابل توجه و تحلیل آن‌ها صورت می‌گیرد و در هر بخش با استفاده از روش تحلیل استعلایی یا فرارونده، اصول و

مبانی تعلیم و تربیت استخراج می‌گردند. تحلیل فرارونده دارای دو مرحله است: الف) توصیف (بیان گزاره‌ای یقینی)؛ ب) تعیین شرط لازم یافتن نقطه آغاز (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، ص. ۱۳۷). در قسمت قبل، به توصیف شرایط ایران باستان پرداخته شد و در ادامه، با توجه به واقعیت‌های اجتماعی که وصف شد، شرط‌های لازم به‌عنوان نقاط آغازین که در این پژوهش اصول و مبانی تربیتی می‌باشند، استخراج می‌گردند.

تبیین در مورد نظام اجتماعی:

در ایران باستان از دوره ماد گرفته تا ساسانیان، نظام طبقاتی حاکم است که طبق آن پادشاه جایگاه ویژه و مقدسی دارد و به‌عنوان جانشین اهورامزدا محسوب می‌شود. بررسی مفهوم طبقه اجتماعی از دیدگاه‌های مختلف مانند دیدگاه افلاطون (افلاطون، ۱۳۸۶، صص. ۴۳۸ و ۴۴۶)، دیدگاه مارکس (گیدنز، ۱۳۸۳، ص. ۲۴۲؛ لهسایبی‌زاده، ۱۳۷۷، ص. ۲۳؛ تامين، ۱۳۸۵، ص. ۸)، دیدگاه وبر (۲۰۰۴)، (دیویس و مور^۱، ۱۹۴۵، صص. ۲۴۲-۲۴۹)، در وضوح‌بخشی به مفهوم طبقه اجتماعی در ایران باستان یاری می‌رساند.

مارکس معیار طبقه‌بندی اجتماعی را موقعیت اقتصادی و آگاهی افراد می‌داند و وبر بحث منزلت اجتماعی و احزاب را مطرح می‌سازد. همچنین دیویس و مور قشربندی اجتماعی را بر اساس تخصص و مهارت‌های مورد نیاز جامعه مطرح می‌سازد. هیچ‌یک از اینها با شرایط ایران باستان همخوانی ندارد و مفهوم کاست^۲ در این باره گویاتر است. در واقع، کاست حالتی از طبقه اجتماعی است که در آن طبقه اجتماعی به حالت انعطاف‌ناپذیری^۳ و سکون^۴ می‌رسد. سیستم کاست پدیده‌ای قبیله‌ای و برآمده از رسم درون همسری^۵ (ازدواج تنها در محدوده قبیله) است و طبقه اجتماعی با آن مغایر است. طبقه اجتماعی ممکن است شامل کاست‌ها باشد در حالی که کاست متشکل از افراد است. طبقه اجتماعی می‌تواند به‌عنوان شکلی از قشربندی

1. Davis and Moore

2. Caste

3. rigidity

4. inertia

5. endogamous

اجتماعی و تمایز باشد، کاست تنها می‌تواند به‌عنوان شکلی از تمایز اجتماعی باشد (کاکس^۱، ۱۹۴۴، صص. ۱۳۹-۱۴۹).

با در نظر داشتن ویژگی موروثی و قبیله‌ای بودن طبقه در دوره‌های مختلف ایران باستان و عدم تحرک اجتماعی، نظام طبقاتی ایران باستان کاستی بوده است. پیش‌فرض‌های نهفته در این مسئله نگاهی جبری به انسان و توانایی‌های او و در نظر گرفتن ماهیتی ثابت برای قابلیت‌های انسانی است.

تبیین در مورد باورهای دینی:

اعتقاد به نیروی خیر و شرّ از زمان ماد تا ساسانیان وجود داشته و بنیان اعتقادی ایرانیان را در دوره ایران باستان تشکیل داده است. مفهوم خیر و شرّ در دوره‌هایی که از دین زرتشت تأثیر گرفتند، با اهورامزدا و اهریمن ارتباط پیدا کرده است و ویژگی‌های خیر و نیک به اهورامزدا نسبت داده شده است. دین زرتشت در دوره‌های هخامنشیان و ساسانیان به‌طور ویژه مورد توجه است. در دوره ساسانیان با رسمی شدن دین زرتشت، ارتباط بین حکومت و مذهب و نقش آن در قدرتمند شدن قشر مذهبی قابل تأمل است. به‌تبع این تفاوت، مفهوم خیر و شرّ در دوره‌های مختلف می‌تواند متفاوت باشد.

با نظر به شواهدی که دالّ بر تأثیرپذیری افلاطون از زرتشت است (افلاطون، ۱۳۵۷، ج ۲، صص. ۶۵۷-۶۶۰، مهراز، ۱۳۵۵، ص. ۱۶، عطایی، ۱۳۸۴، ص. ۴۱، مجتبیایی، ۱۳۵۲، پانوسی، ۱۳۸۱، ص. ۶۴)، به‌منظور درک بهتر اندیشه‌های زرتشت درباره مفهوم خیر، می‌توان اندیشه‌های افلاطون را مورد بررسی قرار داد. از دیدگاه افلاطون مفهوم شرّ از دو منظر ذاتی و عرضی قابل بررسی است و بر حسب مرتبه وجودی، آمیزش با عدم بیشتر می‌شود. پایین‌ترین سطح عالم، ماده هیولایی است و بالقوه بیشترین محدودیت را دارد. در نتیجه شرّ بالذات به‌سبب بالقوه بودن و نبودن خیر، عدمی است. اما شرّ بالعرض همان است که تحول و فعلیت را

^۱. Cox

به بار می‌آورد. در نتیجه، شرّ همواره باید در برابر خیر وجود داشته باشد تا ماده به کمال برسد. شرّ به عالم خدایان راه ندارد و ذاتی عالم ماده است (افلاطون، ۱۳۵۷، ص. ۳۷۸ و ۳۷۹).

از سوی دیگر، سهروردی اعتقاد دارد که مجوس اصلی یا فرس به ثنویت اعتقاد نداشته و نور را ازلی و ظلمت را حادث می‌داند. زرتشت نیز در زمره این دسته قرار دارد و در بحث شرّ، آن را نتیجه آمیختگی نور و ظلمت دانسته است. در نتیجه زرتشت هم در زمره پیامبران بوده است که ذات احد واحد را مبراً از هر شریکی میدانستند. آرای سهروردی، شهرستانی و قطب‌الدین اشکوری این مسئله را تأیید می‌کنند (کربن، ۱۳۹۰، صص. ۹۹ و ۱۰۰).

با وجود عقاید مختلف درباره ثنویت زرتشتی، حتی اگر آیین زرتشت را توحیدی بدانیم، ثنویت و توجه به نیروهای خیر و شرّ در زندگی واقعی مردم آن زمان جاری بوده است. به همین دلیل در زندگی خود توجه زیادی به امور خیر و انجام کارهای نیک داشتند.

تبیین در مورد شرایط اجتماعی:

شرایط اجتماعی را در چند محور می‌توان تبیین نمود. یکی شرایط محیطی و قوانین اجتماعی حاکم بر آن زمان و دیگری نقش فرد در اجتماع و آداب و رسوم در نظر گرفته شده برای زندگی او. در حیطه فردی آداب و رسوم وجود داشت که افراد به آن پای‌بند بوده و انجام می‌دادند. از مهم‌ترین این مسائل توجه به نور به‌عنوان مظهری از خیر و انجام آداب خاص بود. آدابی نظیر روشن نگه‌داشتن چراغ‌ها در خانه زن باردار، مراسم عبادی در آتشکده‌ها و روشن نمودن آتش در آن، حکایت از جایگاه ویژه نور در دیدگاه ایرانیان باستان دارد.

تبیین در مورد آموزش و پرورش:

آموزش و پرورش منطبق با طبقات اجتماعی صورت می‌گرفت و امکان تحرک اجتماعی وجود نداشت و همان‌طور که از گزنفون نقل شد هر قشر و سنی تربیت خاص خود را داشت. در تحلیل وضعیت معرفت و شیوه دستیابی آن در ایران باستان می‌توان به بحث اقتدار (اتوریت) و بر اشاره نمود. از میان سه نوع اقتداری که وبر (۱۹۵۸) مطرح می‌سازد (سنتی، فرمند، مشروع عقلانی)، نوع اول یعنی اقتدار سنتی که امری موروثی و غیرقابل تغییر در زمان است، به بحث

معرفت در ایران باستان نزدیک است؛ زیرا معرفت متناسب با طبقه اجتماعی و امری موروثی است و برآمده از اقتدار سنتی جامعه ایران. همچنین، بحث اقتدار از نگاه ارسطو می‌تواند از دو زاویه مورد بحث قرار گیرد، یکی سروری خدایان بر بنده (رابطه تغلب) که هدف خواست فرمانروایان است و دیگری فرمانروایی به معنای واقعی کلمه که آسایش و رفاه زیردستان مدنظر است (طباطبایی، ۱۳۷۵، ص. ۶۸). با توجه به این توضیح می‌توان چنین برداشت نمود که سیستم اداره کشور در ایران باستان بیشتر از نوع تغلب بوده و غلبه شاهان و طبقات بالا به چشم می‌خورد.

صورت‌بندی فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی در فرهنگ ایران باستان

پس از نگاه توصیفی و تبیینی به ابعاد مختلف فرهنگ ایران در دوره باستان، اکنون می‌کوشیم فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی و مندرج در آن را استخراج کنیم. به این منظور، با استناد به سه نوع مبنا در فلسفه تعلیم و تربیت (باقری، ۱۳۸۷، صص. ۷۳ و ۷۴) به صورت‌بندی این فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی خواهیم پرداخت. در این بررسی، به مبانی نوع اول و دوم نظر داریم. مبانی نوع اول ناظر به ویژگی‌های اهداف تعلیم و تربیت و مفهوم تربیت هستند. این مبانی گزاره‌هایی توصیفی و تبیینی هستند و تعیین‌گر واقعیتی از هستی می‌باشند که با نظر به آن‌ها هدف غایی، اهداف واسطی و مفهوم تربیت استخراج می‌شوند. همچنین با استناد به مبانی نوع دوم که شامل مبانی انسان‌شناختی، معرف، اصول تربیتی ناظر بر انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی صورت‌بندی خواهند شد (باقری، ۱۳۸۷). بر این اساس و با توجه به بخش توصیف و تبیین فرهنگ ایران باستان، در ادامه، فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی فرهنگ ایران صورت‌بندی می‌شود.

هدف غایی تعلیم و تربیت

با توجه به مبانی هستی‌شناختی و ارزش‌شناختی بنیادی در ایران باستان که نبرد خیر و شرّ و پیروزی خیر بر شرّ را در کانون توجه قرار می‌دهد، می‌توان گفت که هدف غایی تربیت «دستیابی به خیر» لحاظ شده بود. این هدف غایی، در قالب شعار مشهور «پندار نیک، گفتار

نیک، کردار نیک» به صورت اهداف واسطی، در ابعاد مختلف وجود انسان در نظر گرفته شده بود.

مفهوم اساسی تعلیم و تربیت

تربیت جریانی است که طی آن، از همان دوران ابتدایی توجه به نیکی‌ها و جلوه‌های آن در حیطه فردی و اجتماعی، آموزش داده می‌شود و مطابق مراحل رشد و طبقه اجتماعی هر فرد، دانش‌هایی در اختیارش قرار می‌گیرد. طی این مراحل، فرد مبارزه با جلوه‌های منفی و نیروهای شرّ را می‌آموزد و با میل و انتخاب خود در حیطه فردی از ارزش‌ها پیروی می‌کند، اما در حیطه اجتماعی می‌بایست به ارزش‌ها و قوانین طبقاتی جامعه احترام بگذارد و از آن‌ها متابعت کند.

مبانی و اصول انسان‌شناختی تعلیم و تربیت

توصیف و تبیین‌هایی که در ایران باستان مطرح شد، حاکی از آن است که انسان به‌عنوان موجودی جسمانی-روحانی در نظر گرفته شده بود. بر اساس این مبنا، یکی از اصول ضمنی تعلیم و تربیت در ایران باستان «توجه به هماهنگی جسم و روح» بوده است. با توجه به این که مردم معتقد بودند که بعد جسمانی و ظاهری انسان بر روح وی اثرگذار است، تلاش‌هایی در زمینه بهره بردن از این مسئله انجام می‌دادند. به‌طور مثال، می‌توان به آغاز زود هنگام تربیت و انجام مناسک در سنین خاص اشاره کرد. مرحله کودکی به دلیل شکل‌گیری شخصیت بسیار مورد توجه بود. تأکید زیادی بر ایجاد عادات صحیح برای کودکان داشتند. در بحث تربیت اخلاقی به روش پیش‌گیری اهمیت زیادی می‌دادند و سعی می‌کردند با تأکید بر آموزه‌های اخلاقی از بروز صفات غیراخلاقی پیشگیری کنند. همچنین، انتخاب محتوای آموزشی متناسب با تقویت روح و روان بود. به این منظور از متون مذهبی و در کنار آن، ورزش‌های رزمی به‌منظور تحکیم روحیه مقاومت و مبارزه‌طلبی در دانش‌آموزان استفاده می‌نمودند.

همچنین، در بررسی‌های پیشین مشخص شد که در ایران باستان، نگرشی جبری به انسان و توانایی او وجود داشت. در چنین فضایی، پرورش افرادی که این شرایط را پذیرا باشند و در چارچوب طبقه خود عمل کنند، اهمیت می‌یابد. این مسئله در روش‌های تربیتی هم مورد توجه بود. یک اصل تعلیم و تربیتی که از این نگرش استنتاج می‌شود عبارت است از: «سازگاری با

شرایط کلان اجتماعی». در این اصل با در نظر داشتن شرایط اجتماعی و نظام طبقاتی جامعه که امکان توجه به خواست فرد را سلب می‌کند، مربیان و والدین باید بر روحیه سازگاری و پذیرش متربی تمرکز کنند. فرد باید تعلق به طبقه خاص اجتماعی خود را بپذیرد و منطبق با آن طبقه آموزش‌های لازم را ببیند و از قوانین و ارزشهای طبقاتی پیروی کند.

چنان که پیش از این اشاره شد، به‌رغم نظام ثابت طبقاتی، در ایران باستان، افراد در حوزه فردی از اختیار برخوردار بودند. فرد متناسب با انتخاب پیروی از اهورامزدا و یا سریچی از او از نتایج عمل خود بهره‌مند می‌شود. این امر در اوستا هم مورد توجه بوده است. «کسی که به راستی گراید به روشنایی و شادمانی خواهد رسید و کسی که به دروغ گراید تا دیرگاه زندگی را در تیرگی و کوردلی و آه و افسوس به سر خواهد برد. به راستی او را وجدانش و کردارش به چنین سرانجامی می‌کشاند» (گاتاها، یسنای ۳۱، بند ۲۰). «هنگامی که این دو گوهر در اندیشه به هم رسیدند زندگی و نازندگی را پدید آورند و بهترین منش بهره راستی خواهد بود. هواخواهان دروغ به بدترین حالت گرفتار خواهند شد. این نظم تا پایان هستی ادامه خواهند داشت» (گاتاها، یسنای ۳۰، بند ۴). بر اساس این مبنا، می‌توان به استنتاج اصل «مسئولیت فردی» در تعلیم و تربیت پرداخت. با نظر به این اصل، افراد در حوزه امور فردی خود دارای مسئولیت‌اند و باید در قبال تصمیم‌های خود پاسخگو باشند.

مبانی و اصول معرفت‌شناختی تعلیم و تربیت

در بررسی تبیینی مشخص گردید که یکی از مفروضات اندیشه ایران باستان، وابستگی علم به سطوح طبقاتی جامعه بود. مبنا مفروض در این دیدگاه را می‌توان «توزیع طبقاتی علم» نامگذاری کرد. متناسب با این مبنا اصلی در تعلیم و تربیت ایران باستان قابل استنتاج است، تحت عنوان: «علم‌آموزی متناسب با جایگاه اجتماعی». با توجه به نظام طبقاتی در ایران باستان و این که هر کس قادر به تحصیل و بهره‌مند شدن از سطوح مختلف دانش نبود، رعایت نوعی تناسب میان علم و جایگاه اجتماعی فرد وجود داشت که در طبقات پایین اجتماعی از نوع مهارت‌آموزی بود و در سطوح بالاتر اجتماع تا حدی بعد معرفتی به آن اضافه می‌شد.

وابستگی علم به زمینه اجتماعی، مبنای دیگری را نیز به دنبال دارد و آن «ارزش نسبی علم» بر حسب وضعیت طبقاتی است. با توجه به وابستگی علم به زمینه‌های اجتماعی، دیگر ارزش علم مطلق نبود و شرایط هر دوره اعتبار و ارزش آن را تعیین می‌نمود. به نوعی ارزش علم نسبی و وابسته به موقعیت و اقتضانات اجتماعی بود. به تبع این مبنا، اصل دیگری در تعلیم و تربیت قابل استنتاج است، تحت عنوان: «اعتبارسازی در علم با توجه به ضرورت‌های اجتماعی». بر حسب این اصل، با نظر به ضرورت‌های طبقاتی و نیازهای مردم در طبقه اجتماعی خاص خود، آنچه به لحاظ علمی مطلوب است، بر حسب این نیازهای طبقاتی اعتبار خواهد شد.

مبنای سومی که می‌توان در ایران باستان مشخص کرد، «ماهیت عملی علم» است. این نکته را با استفاده از دیدگاه گیلبرت رایل^۱ (۱۹۴۶) می‌توان توضیح داد. رایل از دو مفهوم معرفت واقع‌نگر^۲ و معرفت مهارتی^۳ سخن گفته است. در معرفت واقع‌نگر (دانش نظری)، سخن از گزاره‌ای توصیفی است و به آن معرفت گزاره‌ای هم گفته می‌شود. در معرفت مهارتی (دانش عملی)، چگونگی انجام عمل مورد نظر است. به این شکل که فردی کاری را انجام می‌دهد و صرفاً با توجه به چگونگی انجام آن یادگیری رخ داده و نیاز به زیرساخت‌های نظری و یا یادگیری آن‌ها ندارد. در معرفت نظری، صدق و کذب مطرح است، حال آن که در بحث مهارت، شکست و پیروزی مهم می‌شود. با این وصف، می‌توان معرفت ایران باستان را از نوع مهارتی و کاربردی دانست. از این مبنا می‌توان به استنتاج اصلی در تعلیم و تربیت پرداخت، تحت عنوان: «خردورزی عملی». به عبارت دیگر، یکی از اصول مستتر در فرهنگ ایران باستان، اصل خردورزی عملی بوده که بر اساس آن، افراد تلاش داشتند که امور را از دریچه آنچه خیر تلقی می‌شود، مورد ارزیابی و اکتساب قرار دهند.

1. Gilbert Ryle

2. Knowing that

3. knowing how

مبنای و اصول ارزش‌شناختی تعلیم و تربیت

در بخش تبیین مشخص‌گردید که نبرد میان خیر و شرّ یکی از مفروضات اساسی در ایران باستان بود. اما در این میان، خیر بود که برتر نشانده می‌شد و توجه خاص به نور به منزله مظهري از خیر در زندگی مردم ایران باستان تبلور خاصی داشت و مظهري از یکی شدن با خیر و توکل به او در نظر گرفته می‌شد. نور در برابر ظلمت هدایت‌گر و روشن‌کننده مسیر است و نیروهای بد را از میدان خارج می‌کند و راهی است به سوی سعادت.

در زمینه ارزش‌ها می‌توان از دو مبنا و اصل در تعلیم و تربیت سخن گفت. نخستین مبنای مفروض در ایران باستان این بود که خیر جهانی، در شکل کلان، به صورت طبقاتی توزیع می‌شود. در نتیجه، طبقات برتر اجتماعی مظهریت خیر را بیشتر و طبقات فروتر این مظهریت را به صورت ضعیف‌تر نمایان می‌کنند. از مبنای «توزیع طبقاتی خیر» می‌توان اصلی را در تعلیم و تربیت ایران باستان استنتاج کرد، تحت عنوان «پیروی از ارزش‌های طبقاتی». حاکمیت این اصل در تعلیم و تربیت ایران باستان موجب می‌گردد که تلاش‌های تعلیم و تربیتی در جهت استقرار ارزش‌های طبقاتی صورت پذیرد.

از سوی دیگر، با توجه به حوزه فردی و انتخاب‌های فردی کم‌دامنه، امکان انتخاب ارزش‌های خیر در برابر شرّ مفروض انگاشته می‌شد. در اینجا می‌توان از مبنایی حاکی از «امکان انتخاب در حوزه فردی» سخن گفت. با نظر به این مبنا می‌توان اصلی را در تعلیم و تربیت استنتاج کرد تحت عنوان: «پای‌بندی به امور خیر». در این اصل، نکته مهم آن است که افراد باید به جنبه‌های مختلف زندگی و فعالیت‌های خود و ارتباط آن‌ها با خیر توجه نشان می‌دادند و در برابر دوگانگی خیر و شرّ دست به گزینش خیر بزنند. به‌ویژه در وجه عملی و اختیار فردی باید به این مهم دست می‌یافتند. این پای‌بندی به ارزش‌ها باید بر پایه توجه به خیر که در جهان جاری است باشد، فارغ از هر گونه وابستگی به طبقه و گروه خاص. در حقیقت وجه ارزشی و درک امور اخلاقی از مهم‌ترین مسائل این اصل است.

جدول ۱ - مبانی و اصول تعلیم و تربیت در ایران باستان

حوزه‌ها	مبنای تعلیم و تربیت	اصل تعلیم و تربیت
انسان‌شناسی	۱. انسان موجودی جسمانی-روحانی ۲. نگرش کلان جبرگرا ۳. نگرش خُرد اختیارگرا	۱. توجه به هماهنگی جسم و روح ۲. سازگاری با شرایط کلان اجتماعی ۳. مسئولیت فردی
معرفت‌شناسی	۱. خصیصه طبقاتی علم ۲. نسبی بودن علم ۳. ماهیت عملی علم	۱. علم آموزی متناسب با جایگاه اجتماعی ۲. اعتبارسازی در علم بر حسب ضرورت‌های طبقاتی ۳. خردورزی عملی
ارزش‌شناسی	۱. توزیع طبقاتی خیر ۲. امکان انتخاب خیر در حوزه فردی	۱. پیروی از ارزش‌های طبقاتی ۲. پای بندی به امور خیر

تحلیل و نتیجه‌گیری

در این مقاله سعی شد با نگاهی توصیفی و تبیینی ابعاد مختلف فرهنگ ایران در دوره باستان مورد بررسی قرار گیرد و بر مبنای این نگاه، فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی این فرهنگ استخراج شود.

هدف غایی تربیت در ایران باستان که دستیابی به خیر است، در زمره نکات مثبت این فلسفه به‌شمار می‌رود و این خیر به‌ویژه در بعد فردی حائز اهمیت است. اهداف واسطی به‌دلیل توجه به ابعاد مختلف وجود انسان نیز از نقاط قوت این فلسفه تربیتی محسوب می‌شود. در بحث تربیت نیز توجه به مراحل رشد و آموزش خویشنداری و مقاومت حائز اهمیت است.

نگاه جبری به انسان و توانایی‌های او از نقاط ضعف این فلسفه به‌شمار می‌رود اما توجه به بحث اختیار در حوزه فردی و به‌تبع آن مسئولیت فردی و خردورزی عملی نکته مثبت آن است. در حیطه کسب دانش و معرفت، وابستگی آن به نظام طبقاتی اجتماع و ضرورت‌های اجتماعی بار منفی دارد و کمتر به اهمیت دانش فی‌نفسه توجه شده است. در این فلسفه ارزش‌ها آنجا که تحت تأثیر ساختار طبقاتی اجتماعی است، بعد منفی دارد و زمانی که به نقش فرد در شکل دادن به ارزش‌های فردی اهمیت دارد، نکته مثبت محسوب می‌شود.

تلاش‌هایی که هم اکنون برای مشخص کردن فلسفه تعلیم و تربیت ایران صورت می‌گیرند، نمی‌توانند به زمینه فرهنگی ایران و فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی آن بی‌اعتنا باشند، بلکه توجه به

آن یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است. این ضرورت از آنجا نشأت می‌گیرد که ریشه‌های کهن فرهنگی ایران، کم و بیش در فرهنگ کنونی جامعه ما نیز حضور دارند. فرهنگ‌ها در عین حال که پویا و متحولند، عناصری از گذشته را در هسته مرکزی خود محافظت می‌کنند و به‌همین دلیل، فلسفه تعلیم و تربیت هر جامعه‌ای ناگزیر باید به سابقه فرهنگی آن جامعه نظر داشته باشد.

چنان که ملاحظه شد، فرهنگ ایران باستان در حیطه اجتماعی، به سبب نظام کاستی حاکم بر جامعه در آن دوران، جهت‌گیری طبقاتی را به‌صورت چارچوب کلان بر تلاش‌های تعلیم و تربیت اعمال می‌کرد. هرچند امروزه نظام کاستی به‌صورت مذکور در جامعه ما وجود ندارد، اما خصیصه طبقاتی همچنان ریشه‌هایی را در فرهنگ ما نشان می‌دهد. قائل شدن ویژگی‌ها و مزایای خاصی برای طبقات بالای جامعه، به‌صورت‌های نامصرح در جامعه ما وجود دارد. مصون دانستن اقشاری از جامعه در برابر انتقاد، جلوه و بقایایی از این خصیصه طبقاتی است. با وجود ریشه‌دار بودن این ویژگی فرهنگی در وضع کنونی جامعه، باید گفت که این ویژگی، از جمله جنبه‌های منفی فرهنگ و فلسفه ضمنی تعلیم و تربیت جامعه ماست و در شناخت و زدودن جلوه‌های آن باید کوشید. فلسفه تعلیم و تربیت جامعه ما نیازمند آن است که بر نقش تفکر و تأمل فردی و روحیه انتقادی، بیش از پیش تأکید ورزد و جنبه‌های تخریب‌کننده تقلید و دنباله‌روی را آشکار سازد.

در بحث ارزش‌ها، پای‌بندی به اخلاق از نقاط قوت فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی ایران باستان محسوب می‌شود. همچنین، نقش خانواده در تثبیت ارزش‌ها و ویژگی مثبتی بوده که باید تقویت و تهذیب شود. بنا بر یافته‌های این پژوهش، در حیطه فردی فلسفه تعلیم و تربیت ایران باستان نکات ارزشمندی وجود دارد. به‌ویژه، مسئولیت و وجدان فردی در گرایش به خیر و آشکار کردن آثار آن در زندگی خود، نکته مثبتی است که باید در طراحی فلسفه‌های تعلیم و تربیت برای جامعه مورد توجه قرار گیرد. و می‌تواند نقش مهمی به‌عنوان عناصر برجسته فرهنگ ایران در فلسفه تعلیم و تربیت ایران مورد توجه قرار گیرند.

در راستای تکمیل این پژوهش، پرداختن به ویژگی‌های مثبت و منفی سایر دوره‌های تاریخی ایران شامل دوره اسلامی و دوره مدرن شدن معاصر می‌تواند گامی موثر در شناسایی

ریشه‌های ویژگی فرهنگی ما باشد و در اصلاح و بازسازی فلسفه تعلیم و تربیت مطلوب جامعه ما نقش آفرینی کند.

منابع

- افلاطون (۱۳۵۷). دوره آثار افلاطون، (حسن لطفی، مترجم). تهران: خوارزمی.
- افلاطون (۱۳۸۶). جمهور، (فواد روحانی، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- ایوانف، گگ. و همکاران (۱۳۴۹). تاریخ ایران: ایران باستان، (سیروس ایزدی و حسین تحویلی، مترجمان). تهران: انتشارات دنیا.
- باقری، خسرو (۱۳۸۷). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، تهران: انتشارات علمی - فرهنگی.
- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بیات، عزیز الله (۱۳۶۸). کلیات تاریخ و تمدن ایران پیش از اسلام، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- بیژن، اسدالله (۱۳۵۰). سیر تمدن و فرهنگ در ایران باستان، تهران: انتشارات ابن سینا.
- پانوسی، استفان (۱۳۸۱). تأثیر فرهنگ و جهان بینی ایرانی بر افلاطون، تهران: انتشارات انجمن فلسفه ایران.
- پیرنیا، حسن (۱۳۱۱). ایران باستان، تهران: انتشارات ابن سینا.
- تاملین، مولین ماروین (۱۳۸۵). جامعه‌شناسی قشربندی و نابرابری‌های اجتماعی نظری و کاربردی، (عبدالحسین نیک‌گهر، مترجم). تهران: نشر توتیا.
- تکمیل همایون، ناصر (۱۳۸۵). آموزش و پرورش در ایران، تهران: انتشارات پژوهش فرهنگی.
- حکمت، علیرضا (۱۳۵۰). آموزش و پرورش در ایران باستان، تهران، انتشارات: موسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی.
- دیاکونف، ایلیا گرشویچ (۱۳۴۵). تاریخ ماد، (کریم کشاورز، مترجم). تهران: علمی و فرهنگی.
- زیباکلام، صادق (۱۳۷۹). ما چگونه ما شدیم، تهران: انتشارات روزنه.
- سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۸۲). اصلاحات آموزشی و مدرن سازی با تأکید بر مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش ایران و ژاپن، تهران: نشر روزنگار.
- سلطان‌زاده، حسین (۱۳۶۴). تاریخ مدارس ایران از عهد باستان تا تأسیس دارالفنون، تهران: انتشارات آگاه.
- صدیق، عیسی (۱۳۴۹). تاریخ فرهنگ ایران، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- طباطبایی، سید جواد (۱۳۷۵). زوال اندیشه سیاسی در ایران، تهران: انتشارات کویر.
- عطایی، امید (۱۳۸۴). پیامبر آریایی، تهران: انتشارات عطایی.
- فرای، ریچارد (۱۳۷۷). میراث باستانی ایران، (مسعود رجب نیا، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- کخ، هاید ماری (۱۳۷۶). از زبان داریوش، (پرویز رجبی، مترجم). تهران: کارنگ.
- کرین، هانری (۱۳۹۰). سهروردی و افلاطونیان، (رضا کوهکن، مترجم). تهران: موسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
- کریستنسن، آرتور (۱۳۴۵). ایران در زمان ساسانیان، (رشید یاسمی، مترجم). تهران: ابن سینا.
- کورتیس، جان (۱۳۸۷). ایران باستان به روایت موزه بریتانیا، (آذربصیر، مترجم). تهران: انتشارات امیرکبیر.
- گزنفون (۱۳۸۸). کوروش نامه، (رضا مشایخی، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۸۳). جامعه‌شناسی، (منوچهر صبوری، مترجم). تهران: نشر نی.
- گیرشمن، رومن (۱۳۷۲). ایران از آغاز تا اسلام، (محمد معین، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- لهسای زاده، عبدالعلی (۱۳۷۷). نابرابری و قشر بندی اجتماعی، شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.

- مجتبابی، فتح الله (۱۳۵۲). شهر زیبایی افلاطون و شاهی آرمانی در ایران باستان، تهران: انجمن فرهنگ ایران.
 - ملکم، سرجان (۱۳۸۰). تاریخ کامل ایران، (اسماعیل حیرت، مترجم). تهران: افسون.
 - موسوی، سید حسن (۱۳۸۰). شناخت و نقد منابع تاریخ ایران باستان، شیراز: نشر دانشگاه شیراز.
 - موله، م. (۱۳۶۳). ایران باستان، (ژاله آموزگار، مترجم). تهران: انتشارات توس.
 - مهراز، رحمت الله (۱۳۵۵). آرمانهای انسانی در فرهنگ و تمدن ایران و غرب، تهران: انتشارات دانشگاه ملی.
 - مینوی، مجتبی (۱۳۵۴). نامه تنسر، تهران: انتشارات خوارزمی.
 - نادری، عزت الله و سیف نراقی، مریم (۱۳۸۵). روش‌های تحقیق در علوم انسانی با تأکید بر علوم تربیتی، تهران: بدر.
 - هرودوت (۱۳۳۶). تاریخ هرودوت، (هادی هدایتی، مترجم). تهران: دانشگاه تهران.
 - هوار، کلمان (۱۳۸۶). ایران و تمدن ایرانی، (حسن انوشه، مترجم). تهران: انتشارات امیرکبیر.
-
- Cox, O. C. (1944). Class and caste: A Definition and a Distinction, *The Journal of Negro Education*, 13(2), 139- 149.
 - Davies, M. (2001). Explicit and implicit knowledge: Philosophical aspects, In N. J. Smelser & P. B. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Amsterdam: Elsevier Science.
 - Davis, K. and Moore W. E. (1945). Some Principle of Stratification, *American Sociological Review*, 10(2), 242-249.
 - *Malaysia Education blueprint 2013-2025 (Preschool to post-secondary Education)* (2013), Ministry of education Malaysia: Kementerian Pendidikan.
 - Weber, M. (2004). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, Bucharest: Antet Publishing House.
 - Weber, M. (1958). The three types of legitimate rule, *Berkeley Publications in Society and Institutions*, 4(1), 1-11.

رویکرد شخص‌گرا به تربیت اخلاقی و اهداف آن^۱

دکتر ادريس اسلامي^۲

چکیده

هدف این مقاله، شناسایی و تحلیل اهداف تربیت اخلاقی شخص‌گرا می‌باشد. برای نیل به این هدف، از روش بازسازی شده قیاس عملی فرانکنا استفاده شده است. مطالب در دو بخش عمده «هدف غایی» و «هدف میانی» تربیت اخلاقی شخص‌گرا ارائه شده‌اند. یافته‌های این مطالعه حاکی از آن است که هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گرا، «شخص شدن» است. شخص شدن، بیان‌گر رشد و کمال‌مندی است. شخص شدن، پاسخی شخص‌گرا به بایدهای حیاتی‌مندی است. در واقع، حفظ حیات و کسب خوشبختی در گرو شخص شدن و نیل به حیات شخصی است. مفهوم شخص، دلالت و اشارت اخلاقی دارد. مندی که شخص می‌شود، حیات اخلاقی را در خود متجلی ساخته است. حیات اخلاقی شخص، مضمونی فضیلت‌محور دارد. بر این اساس، هرگاه مندی به مقام شامخ شخص دست پیدا کند، در واقع، فضیلت‌مند است و خود را به فضایل اخلاقی متخلّق ساخته است. بر این اساس، هدف میانی تربیت اخلاقی شخص‌گرا، پرورش فضایل اخلاقی در مندی است. این هدف، تربیت اخلاقی شخص‌گرا را در چارچوب رویکرد تربیت اخلاقی فضیلت‌محور قرار می‌دهد. با وجود این، به واسطه مبانی فلسفی شخص‌گرایی، تربیت اخلاقی شخص‌گرا، قرائت ویژه‌ای از تربیت اخلاقی فضیلت‌محور ارائه داده است. برخلاف سایر تقریرهای مربوط به تربیت اخلاقی فضیلت‌مدار، تربیت اخلاقی شخص‌گرا، قوانین و اصول اخلاقی را در چارچوب فضایل و ملکات اخلاقی قرار می‌دهد. علاوه بر این، در این رویکرد به نقش آزادی انتخاب در تربیت اخلاقی مندی بسیار توجه شده است.

واژگان کلیدی: فلسفه شخص‌گرایی، تربیت اخلاقی، فضیلت‌مداری، هدف غایی تربیت، هدف میانی

تربیت

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۲/۲۴

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۵/۱۸

۲. استادیار و عضو هیات علمی دانشگاه آزاد واحد مهاباد و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛

edrisislami@yahoo.com

مقدمه

یکی از مباحث مهم در زمینه تربیت اخلاقی^۱، بررسی و شناسایی رویکردهای تربیت اخلاقی^۲ است. رویکرد تربیت اخلاقی، بیان‌گر دیدگاه و موضع نظری در باب اهداف، اصول، روش‌ها و مراحل تربیت اخلاقی است. ضرورت و اهمیت بحث رویکرد تربیت اخلاقی از آن رو است که برطرف‌کننده تردید و ابهام در مسائلی چون مبانی تربیت اخلاقی، تضاد میان اهداف و روش‌های تربیت اخلاقی، اصول و قواعد تربیت اخلاقی، نتایج تربیت اخلاقی، مفاهیم و تعابیر موجود در تربیت اخلاقی و ... است (سجادی، ۱۳۷۹، ص. ۱۴۵). طبقه‌بندی‌های مختلفی از رویکردهای تربیت اخلاقی ارائه شده است. در یک طبقه‌بندی کلی، رویکردهای تربیت اخلاقی به چهار دسته فلسفی، دینی، روان‌شناختی و تربیتی تقسیم شده‌اند. رویکرد فلسفی شامل رویکردهای فلسفه اسلامی، پیامدگرا، الهیاتی، فضیلت‌گرا و اصل‌گرا می‌باشد؛ رویکرد دینی تنها دربردارنده رویکرد متنی^۳ می‌باشد؛ رویکرد روان‌شناختی حاوی رویکردهای شناختی، یادگیری اجتماعی^۴ و روان‌تحلیل‌گری^۵ است؛ و رویکرد تربیتی نیز شامل رویکردهای پرورش‌توانایی شناخت، فهم و استدلال اخلاقی، پرورش منش، ترکیبی و طبیعی-طبی است (داوودی، ۱۳۸۵، صص. ۱۶۱-۱۶۰).

هر کدام از این رویکردها، نسبت به اهداف، اصول، روش‌ها و مراحل تربیت اخلاقی، دیدگاه ویژه و متمایزی دارند. از این رو، می‌توان تنوعی از رویکردهای تربیت اخلاقی را مشاهده کرد. نکته اساسی آن است که این تنوع تنها به گوناگونی اهداف، اصول، روش‌ها و مراحل تربیت اخلاقی هر کدام از این رویکردها برنمی‌گردد، بلکه به شکلی بنیادی‌تر، ریشه در مبانی نظری و فلسفی آن‌ها دارد. بر این اساس، کار^۶ و استوتل^۷ برآنند که گوناگونی

1. Moral Education

2. Moral Education Approaches

3. Textual

4. Social Learning

5. Psychoanalytic

6. Carr

7. Steutel

رویکردهای تربیت اخلاقی از حیث اهداف و روش‌های تربیت اخلاقی اگر فلسفی نباشد، تفاوت به حساب نمی‌آید. از دید آن‌ها، برای این که درک روشنی نسبت به یک رویکرد تربیت اخلاقی داشته باشیم و تبیین‌های نامتعارضی در مورد آن ارائه ندهیم، باید مبانی فلسفی هر رویکردی را ملاحظه و بررسی کنیم (کار و استوتل، ۱۹۹۹، به نقل از غفاری و باقری نوع‌پرست، ۱۳۸۰، صص. ۱۶۷-۱۶۶). در واقع، مبانی فلسفی، یکی از موضع‌های نظری زیربنایی رویکردهای تربیت اخلاقی است که بر اهداف، اصول، روش‌ها و مراحل تربیت اخلاقی آن‌ها پرتو می‌افکند. از این‌رو، این امر، بررسی و فهم مبانی فلسفی رویکردهای تربیت اخلاقی را ضروری و مهم می‌سازد. این نوع بررسی، پس‌رونده^۱ است؛ به این معنا که با تحلیل و ارزیابی عناصر تربیت اخلاقی یک رویکرد همچون اهداف، اصول، روش‌ها و مراحل، مبانی فلسفی توجیه‌کننده آن‌ها کشف و شناسایی می‌شود. شیوه دیگر، پیش‌رونده^۲ است؛ به این معنا که با مطالعه دیدگاه‌ها و نظرات فلسفی به ویژه از حیث ارزش‌شناختی^۳ می‌توان عناصر پیش‌گفته تربیت اخلاقی را استنتاج و رویکردی نوین عرضه کرد. در این بررسی، ظرفیت و جهت‌گیری آن دیدگاه برای استنتاج رویکرد تربیت اخلاقی و مؤلفه‌های متناسب با آن اهمیت دارد. از آنجا که شیوه دوم به بسط و یا بازنگری رویکردهای تربیت اخلاقی می‌انجامد، می‌توان گفت، این شیوه، بنیادی‌تر از شیوه اول است.

مطالعه حاضر بر آن است که فلسفه شخص‌گرایی^۴، یکی از فلسفه‌هایی است که می‌تواند برای استنتاج رویکرد تربیت اخلاقی و از این‌رو، بررسی پیش‌رونده، مناسب باشد. شخص‌گرایی، فلسفه‌ای است که در پایان قرن نوزدهم و نیمه اول قرن بیستم توسط متفکرانی چون ژاک ماریتن^۵ و امانوئل مونیه^۶ از فرانسه، جان مک‌مورای^۷ از بریتانیا، کارل ویتیل^۱ از

1. Regressive

2. Progressive

3. Axiological

4. Philosophy of Personalism

5. Jacques Maritain

6. Emanuel Mounier

7. John Macmurray

لهستان و مری کلکینز^۲، بوردن پارکربون^۳، ادگار شفیلد برایتمن^۴ و پیتر آنتونی برتوچی^۵ از آمریکا شکل گرفت (کول^۶ و اشلوتر^۷، ۲۰۰۴، ص. ۱). فلسفه شخص‌گرایی، بیان‌گر عکس‌العمل مشترک این نمایندگان در برابر گرایش‌های عقلانی و اجتماعی - سیاسی است که انسان را تا حدّ یک موضوع علمی یا کارکردش در حوزه اقتصادی و اجتماعی - سیاسی تنزل می‌دهد (کاپلستون، ۱۳۸۸، ص. ۳۶۹). شخص‌گرایی بر هر اندیشه یا جریان فکری اطلاق می‌شود که بر واقعیت شخص^۸ تأکید کند. «شخص موجودی روحانی مشکک از تقرر در هستی است و این تقرر را با تصدیق سلسله مراتبی از ارزش‌هایی که آن‌ها را آزادانه پذیرفته و جذب وجود خود کرده و با آن‌ها زیسته است و همچنین با تعهد مسئولانه و استقامت در اعتقاد به آن‌ها، حفظ می‌کند. به این ترتیب، شخص تمامی فعالیت خود را در آزادی وحدت می‌بخشد و با افعال خلاقه رسالت یگانه و منحصر خویش را بسط می‌دهد» (مونیه، ۱۹۳۶، به نقل از کاپلستون، ۱۳۸۸، ص. ۳۷۴). در این فلسفه، شخص برخلاف اندیشه دوره میانه، «معادل "انسان" نیست؛ بلکه غالباً دارای یک اشارت اخلاقی^۹ است و دلالت بر همان نکته‌ای دارد که یک فیلسوف قرون وسطایی غالباً از یک شخص در نظر داشت که وی نه تنها وجود دارد بلکه همچنین به عنوان یک شخص زندگانی می‌کند و کار می‌کند و از طریقی که درخور یک شخص است، برمی‌گزیند» (کاپلستون، ۱۳۸۴، ص. ۱۵۷). بنابراین، شخص، بیان‌گر حیات روحی و اخلاقی انسان است. اگرچه در صورت اولیّه خود این حیات به انسان داده شده است و از این‌رو، وی صاحب شرافت و کرامت ذاتی است، اما این کافی نیست بلکه باید آن را حفظ و پاسداری کرد. راه پاسداری از آن، تصدیق آزادانه ارزش‌ها و تعهد و

1. Karol Wojtyla

2. Mary Calkins

3. Borden Parker Bowne

4. Edgar Sheffield Brightman

5. Peter Anthony Bertocci

6. Cole

7. Schluter

8. Person

9. Moral Connotation

مسئولیت در قبال آنهاست. در واقع، حیات شخصی در گِرو آزادی انتخاب است. «آزادی به‌عنوان مهم‌ترین شاخص شخص انسانی شناخته شده است ... هر کس می‌تواند یک شخص بشود و نیز می‌تواند از این کار سرباززند» (کاپلستون، ۱۳۸۴، ص. ۱۵۶). اهمیت آزادی، ریشه در این تصوّر شخص‌گرا دارد که شخص، کسب می‌شود. شخص، واقعیت داده شده نیست بلکه باید آن را احراز کرد. این تأکید بر آزادی، به اخلاق محوریت می‌بخشد زیرا آزادی، بنیاد اخلاق است (برایتمن، ۱۹۹۳، ص. ۷۴). از آنجا که تحقّق شخص در گِرو آزادی است و آزادی نیز بنیاد اخلاق است، بنابراین، شخص خصلت و اشارت اخلاقی دارد. شخص، زندگی کردن منطبق با ارزش‌های اخلاقی است.

فلسفه شخص‌گرایی، شخص را غیر از فرد^۱ می‌داند. در حالی که شخص، یک تمامیت^۲ است و به جنبه روحی و سرشت اخلاقی و متعالی انسان اشاره دارد، فرد ناظر به جنبه مادی و سرشت زیستی اوست (ماریتن و فیتزجرالد، ۱۹۴۶، ص. ۴۲۸). فردیت «به محدودیت خود گرفتار شده، برای همیشه تهدید می‌گردد و همواره مشتاق گردآوری برای خودش است» (ماریتن، ۱۹۷۳، به نقل از کاپلستون، ۱۳۸۴، ص. ۱۶۶). انسانی که از حیات روحی و شخصی سر باز می‌زند و از انتخاب آن دوری می‌گزیند، حیات زیستی و طبیعی خود را برگزیده است و زندگی وی حول محور برطرف کردن نیازهای خویش می‌چرخد؛ گویی زندگی چنین انسانی، میل به دفع و طرد دیگری دارد. از این‌رو، فرد، گشوده^۳ نیست. البته این سخن بدان معنا نیست که شخص‌گرایی مخالف وجه فردی انسان است، بلکه به این معناست که آن، به وجه شخصی اصالت می‌بخشد و برای وجه فردی اعتبار ثانویه قابل است. اصالت بخشیدن به شخص و ثانوی دانستن فردیت، فلسفه شخص‌گرایی را از مکاتب فردگرایانه‌ای چون لیبرالیسم کلاسیک و انگریستانسیالیسم جدا می‌سازد. در نقد لیبرالیسم کلاسیک، شخص‌گرا بر آن است که لیبرالیسم، با مقابل هم قراردادن خیر فردی و خیر جمعی، خیر فردی را گزینش می‌کند و از

1. Individual

2. Totality

3. Open

این‌رو، در خیر اجتماع مشارکت ندارد. فرد لیبرالیستی، متمرکز بر خویشتن و تنها به فکر خود است و وقف برای دیگری، در قاموس وی جایی ندارد. بنابراین، او متمایل به مشارکت اجتماعی نیست (وُیتِیلا، ۱۹۷۹، ص. ۲۷۳). علاوه بر این، فلسفه شخص‌گرایی، برخلاف دیدگاه فردگرایانه لیبرالیسم کلاسیک، شخص را ذاتاً اجتماعی می‌داند. از دید شخص‌گرا، انسان نمی‌تواند فرد پیش‌اجتماعی باشد و ارتباط او با دیگری، امری عَرَضی. شخص انسانی هنگام تولد وارد جامعه می‌شود و در شبکه اجتماعی قرار می‌گیرد. بنابراین، جدا ساختن شخص از جامعه و تحلیل او بدون زمینه اجتماعی، به نتایج انتزاعی و غیرمنطقی می‌انجامد (ماریتن و فیتزجرالد^۱، ۱۹۴۶، صص. ۴۳۶-۴۳۵؛ مونیه، ۱۹۵۲، ص. ۲۰؛ وُیتِیلا، ۱۹۹۳، ص. ۲۰۱). همچنین، شخص‌گرا بر این باور است که اگرچه اگزیستانسیالیسم فضایل زیادی دارد اما خود نیز دچار کاستی است. از دید وی، اگزیستانسیالیسم به‌ویژه گرایش الحادی آن، نسبت به دنیای بیرون، «بی‌اعتمادی هستی‌شناختی» دارد و بدین^۲ است. وی اعتقاد دارد که گاهی در اگزیستانسیالیسم ما شاهد مذمت و بدگویی جهان عینی هستیم که هدف از آن، دفاع از منزلت شامخ ذهن و درون است. برای نمونه، «زندگی پوچ است»، یکی از این سخنان یأس‌آور است. علاوه بر این، واکنش اگزیستانسیالیسم در برابر فلسفه‌های جمع‌گرا آن قدر افراطی است که به‌طور اجتناب‌ناپذیری به خطر منزوی کردن و تنهایی فرد دامن می‌زد. فلسفه اگزیستانسیالیسم به رغم آموزه‌های پاره‌ای از مبلغان آن راجع به اهمیت دنیای بیرون و دیگری، درون‌گراست. این درون‌گرایی، انزوا و تنهایی را پیش کشیده است. از نظر کیرکگور^۳، جمع فاقد ارزش نیست بلکه اگر هستی مورد نظر باشد، تنها فرد است که می‌تواند به هستی دست یابد. از دید سارتر^۴، دیگری، جهنم فرد است. یاسپرس^۵ نیز در منزوی ساختن فرد سهیم است. وی اعتقاد

1. Fitzgerald

2. Pessimist

3. Kierkegaard

4. Sartre

5. Jaspers

دارد که ذهنیت، بیان‌گر جستجوی وحدت است و چون هیچ‌کس نمی‌تواند تمامی اشکال وحدت را تجربه کند، به‌ناچار انتخاب محدودی دارد و باید در مسیر خاصی به‌سوی هستی‌گام بردارد. از این‌رو، هر فردی باید در چارچوب محدودی انتخاب و حرکت کند. مارسل^۱ هم به رغم توجه به دیگری، از درون‌نگری شدیداً جانبداری می‌کند (مونیه، ۱۹۴۷، صص. ۵۲-۵۱). در واقع، فلاسفهٔ اگزیستانسیالیسم فرد را از نوع کلی انسان و توده^۲ یا جمع جدا کردند اما برای رفعت بخشیدن به مقام فرد آنقدر افراط کردند که دیگری و دنیای برون‌زیاد در نظر نمی‌آید. از همین‌رو مونیه می‌گوید، «ما این اشتیاق به درون‌نگری ... را در تمام گونه‌های اگزیستانسیالیسم می‌یابیم» (مونیه، ص. ۵۲).

با بیان اجمالی هویت فلسفهٔ شخص‌گرایی، دلیل مناسب بودن این فلسفه برای استنتاج رویکرد تربیت اخلاقی و مؤلفه‌های آن روشن می‌شود. مطالعهٔ حاضر بر این باور است که چون شخص به‌عنوان کلیدی‌ترین مفهوم این فلسفه، خصلت و اشارت اخلاقی دارد، بنابراین، در فلسفهٔ شخص‌گرایی برای استنتاج رویکرد تربیت اخلاقی، ظرفیت خوبی نهفته است. از این‌رو، درک و شناسایی رویکرد شخص‌گرا به تربیت اخلاقی و مؤلفه‌های آن ضرورت و اهمیت دارد. بر این اساس، بوُفرد^۳ (۱۹۹۸)، یکی از فیلسوفان شخص‌گرای معاصر، اعتقاد دارد فلسفهٔ شخص‌گرایی، زمینهٔ مناسب و مستعدی برای کشف رویکرد تربیت اخلاقی است. از دید وی، در پیشینهٔ پژوهشی مربوط به تربیت اخلاقی، چنین مطالعه‌ای مغفول واقع شده است. با وجود این که برنز^۴ (۲۰۰۰)، گوتک^۵ (۲۰۰۵) و اینو^۶ (۲۰۰۸) یافته‌های مهمی در ساحت‌های گوناگون تربیت از فلسفهٔ شخص‌گرایی استنتاج کرده‌اند، اما باز کاستی و خلأ پژوهشی مربوط به تربیت اخلاقی شخص‌گرا ادامه دارد. بنابراین، مطالعهٔ حاضر تلاشی برای پاسخ به این

1. Marcel

2. Mass

3. Buford

4. Byrnes

5. Gutek

6. Enau

ضرورت و برطرف کردن این خلأ پژوهشی است. از سویی دیگر، چون تربیت اخلاقی شخص گرا به عنوان رویکردی به ساحت اخلاقی تربیت در پی ارائه سازوکاری برای دگرگونی اخلاقی متربی است، نشان دادن جهت و مقصد این دگرگونی، گامی اولیّه و اساسی است. به بیان دیگر، شناسایی و بیان اهداف تربیت اخلاقی شخص گرا، نخستین گام در نشان دادن رویکرد تربیت اخلاقی شخص گرا و پاسخی به دلیل دگرگونی اخلاقی متربی است. بر این اساس، شناسایی رویکرد شخص گرا به تربیت اخلاقی و کشف اهداف آن، با ملاحظه پرسش‌های زیر، دلمشغولی اصلی این مطالعه است: ۱- فلسفه شخص‌گرایی چه رویکردی به تربیت اخلاقی دارد؟ بر مبنای فلسفه شخص‌گرایی، چه اهدافی را می‌توان برای تربیت اخلاقی شناسایی کرد؟

روش پژوهش

مطالعه حاضر برای پاسخ به دو سؤال پژوهشی بالا، از روش پژوهشی قیاس عملی^۱ در چارچوب الگوی بازسازی شده فرانکنا^۲ استفاده می‌کند.^۳ این الگوی بازسازی شده، پیش‌رونده است به این معنا که به ایجاد و تولید رویکردها و مؤلفه‌های تربیتی منتهی می‌شود. با تکیه بر این روش، ابتدا، به سؤال دوّم پاسخ داده می‌شود. در این مرحله، هدف تربیت اخلاقی شخص‌گرا در دو سطح «غایی» و «میانی» استنتاج می‌شود؛ هدف غایی، بیان‌گر جهت و مقصد نهایی تربیت اخلاقی شخص‌گراست و هدف میانی، بیان‌گر قابلیت‌ها و مطلوب‌هایی است که برای حصول هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گرا، واسطه هستند. برای استنتاج هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گرا، قیاسی عملی صورت‌بندی می‌شود که در آن، دو مقدمهٔ هنجارین و واقع‌نگر با هم ترکیب می‌شوند. مقدمهٔ هنجارین، حاوی گزاره یا گزاره‌هایی است که به یک «باید» حیاتی و آغازین اشاره دارد. این باید حیاتی، بیان‌گر آن است که انسان باید حیات خود

1. Practical Syllogism

2. Frankena

۳. این الگو توسط دکتر خسرو باقری نوع‌پرست (۱۳۸۹، صص، ۱۲۲-۱۱۸) بازسازی شده است.

را حفظ کند و آن را با خوشبختی قرین سازد. مقدمه واقع‌نگر، حاوی گزاره یا گزاره‌های توصیفی است که تحقق باید حیاتی و آغازین درگرو آن است. این گزاره‌های توصیفی، برگرفته از فلسفه شخص‌گرایی است و مبانی شخص‌گرایی خوانده می‌شوند. همچنین، برای استنتاج هدف میانی تربیت اخلاقی شخص‌گرا، قیاس عملی دیگری صورت‌بندی می‌شود که در آن نیز دو مقدمه هنجارین و واقع‌نگر با هم ترکیب می‌شوند. مقدمه هنجارین، نتیجه استدلال قبلی یا هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گراست. مقدمه واقع‌نگر، شامل گزاره یا گزاره‌های واقع‌نگری است که زمینه‌ها و قابلیت‌های دست یافتن به هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گرا را فراهم می‌آورد. این گزاره‌ها نیز برگرفته از فلسفه شخص‌گرایی است و مبانی شخص‌گرایی خوانده می‌شوند. آنچه از ترکیب این دو مقدمه به دست می‌آید، هدف میانی تربیت اخلاقی شخص‌گراست. پس از استنتاج اهداف تربیت اخلاقی شخص‌گرا، به سؤال اول پاسخ داده می‌شود. در این مرحله، نوع رویکرد شخص‌گرا به تربیت اخلاقی روشن می‌گردد و نسبت آن با رویکردهای تربیت اخلاقی مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرد.

هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گرا

بایدهای حیاتی انسان: چنان‌که گفته شد، این مقدمه حاوی یک باید حیاتی است که بر اساس آن، زندگی باید حفظ شود و قرین خوشبختی گردد. مطالعه حاضر بر آن است که در فلسفه شخص‌گرایی می‌توان شواهدی برای این مقدمه ارائه داد. در این فلسفه، ارزش زندگی یکی از ارزش‌های آرمانی جهان‌شمول^۱ تلقی شده است. طبق تعریف، ارزش آرمانی جهان‌شمول، بیان‌گر ترجیح هنجارین همه اشخاص انسانی است. بر این اساس، ارزش زندگی نیز ترجیح هنجارین همه اشخاص انسانی است. بنابراین، نه تنها هر شخصی زندگی را می‌خواهد و طلب می‌کند بلکه باید آن را بر مرگ و نیستی نیز ترجیح دهد. زندگی ذاتاً ارزشمند است؛ بنابراین، اشخاص باید زندگی خود را حفظ کنند و زندگی سایر اشخاص

^۱. Universal Ideal Values

انسانی را نیز نابود نسازند (برتوچی و میلارد^۱، ۱۹۶۳، صص. ۳۳۲-۳۳۴؛ برتوچی، ۱۹۷۰، ص. ۱۳۱). فلسفه شخص‌گرایی، زندگی را حق می‌داند. از دید این فلسفه، شخص، حق زندگی دارد و نباید آن حق را از او سلب کرد. بر این اساس، کشتن انسان بی‌گناه جرم است. محکوم کردن یک زندانی به مرگ به خاطر آزمایش داروهایی که جان هزاران نفر را از بیماری نجات می‌دهد، جرم است (ماریتن و فیتزجرالد، ۱۹۴۶، ص. ۴۴۵).

علاوه بر این، فلسفه شخص‌گرایی به طلب ذاتی خوشبختی توسط هر شخص انسانی نیز اشاره می‌کند. از دید فیلسوف شخص‌گرا، هر شخصی در پی خوشبختی و کمال است؛ جستجوی خوشبختی هم درست است و هم عقلانی (مونیه، ۱۹۵۲، ص. ۷۲؛ ویتلا، ۱۹۷۹، ص. ۱۷۴؛ بون، ۱۸۹۲، ص. ۶۶). بنابراین، هر شخص انسانی باید زندگی خود را قرین خوشبختی گرداند. خوشبختی جلوه‌ای از حیات آرمانی و خیر است. جستجوی خوشبختی جستجوی تعالی، کمال و آرمان است. جستجوی خوشبختی بیان‌گر گذر از «شخصیت تجربی»^۲ به «شخصیت آرمانی»^۳ است. شخصیت تجربی، بودن ماست آن‌گونه که هستیم؛ بودنی که آمیزه‌ای از خیر و شر و امر عقلانی و غیرعقلانی است. این نوع شخصیت، امری داده شده و تحت شرایط معینی شکل پیدا کرده است. در مقابل، شخصیت آرمانی بیان‌گر بودن ماست آن‌گونه که باید باشیم. این نوع شخصیت انتخابی است و شخص انسان در بنا نهادن آن باید نقش آفرینی فعالانه داشته باشد (برایتمن، ۱۹۳۳، صص. ۲۵۰-۲۴۹). فعلیت از سنخ وجدان است و انفعال از سنخ فقدان؛ بنابراین، فعل بر انفعال برتری دارد و از این‌رو، ذاتاً خواستنی است. این تحلیل، بیان‌گر آن است که شخصیت آرمانی بر شخصیت تجربی برتری دارد و از این‌رو، ذاتاً خواستنی است. بنابراین، جستجوی خوشبختی، طلب شخصیت آرمانی و از این‌رو، فعال بودن و نقش آفرینی در زندگی است. فلسفه شخص‌گرایی این گذر را تأیید می‌کند و

1. Millard

2. Empirical Personality

3. Ideal Personality

آن را به‌عنوان یک باید حیاتی و آغازین می‌پذیرد. برای ارائه یک تصویر روشن‌تر از مقدمهٔ اوّل قیاس عملی ۱، آن را به‌صورت خلاصه می‌آوریم:

من باید زنده و سعادتمند باشم. (گزارهٔ هنجارین ۱)

مبانی شخص‌گرایی

مبنای ۱- فردیت، تصویری محدود از انسان:

شخص‌گرایی به وحدت و تمامیت تجربی انسان عینی و انضمامی اعتقاد دارد. با وجود این، در سطح مفهوم‌پردازی، فلسفهٔ شخص‌گرایی میان فرد و شخص، نوعی تمایز مفهومی را مطرح می‌سازد. فرد و شخص بیان‌گر دو حیثیت و اعتبار مفهومی هستند که هر کدام به وضعیت ویژه‌ای از انسان انضمامی اشاره دارند. شخص‌گرایی، انسان به مثابهٔ فرد را تصویری محدود از انسان می‌داند. این تصوّر به‌ویژه در دنیای معاصر بسیار غلبه پیدا کرده است و انسان به مثابهٔ شخص به آن کاهش داده شده است. از دید فیلسوف شخص‌گرا، در دنیای امروز، وضعیت انسان به منزلهٔ فرد چنان فرجه و متورم شده است که شأن شخصی انسان به بوتهٔ فراموشی سپرده شده است. چنان‌که در مقدمه گفته شد، شخص‌گرایی مخالف فردیت انسان و قایل به حذف آن نیست، بلکه ادعای اصلی آن این است که نخست، شأن شخصی انسان را نباید به فردیت وی کاهش داد و دوّم، انسان عینی و انضمامی از حیث شخص بودن، از فضیلت و کرامت برخوردار است (ماریتن و فیتزجرالد، ۱۹۴۶، صص. ۴۳۱-۴۳۰ و ۴۲۰).

شخص‌گرایی تأکید صرف بر فردیت انسان را زاییدهٔ طبیعت‌گرایی و محدود کردن هستی به طبیعت می‌داند. در واقع، هرگاه هستی به طبیعت و امر مادی محدود شود، هستی انسان نیز طبیعی و مادی تلقی می‌گردد (بوئورد، ۲۰۱۱، ص. ۴۴). در این حالت، انسان انضمامی موجودی کاملاً زیستی و مادی تصوّر می‌شود. در مفهوم انسان به مثابهٔ فرد، شأن مادی و زیستی وی مورد تأکید قرار می‌گیرد. فردیت، بیان‌گر وضعیت خاص انسانی است که در آن، حیات مادی و زیستی مورد توجه است. فردیت، به حالت عینی وحدت و تقسیم‌ناپذیری اشاره دارد که به سبب آن، موجودی از موجود دیگر متمایز می‌شود. ویژگی‌های مادی و حیات زیستی، عامل فردیت در موجودات مادی است. استدلال شخص‌گرا این است که انحصار انسان در

چارچوب فردیت، به معنای پذیرش و غلبه رویکرد تعین‌گرا به او است. انسان فردی، مشمول قوانین تعین‌گرای طبیعت و ماده است (ماریتن و فیتزجرالد، ۱۹۴۶، صص. ۴۳۱-۴۳۰). از این حیث، انسان فردی، آزاد نیست و مانند سایر مخلوقات تماماً طبیعی، اثرپذیر و گرفتار در تعین خواهد بود. فردیت انسان، بیان‌گر طبیعی‌ترین حیات است که به او داده می‌شود. اگرچه در مراحل بعدی زندگی می‌توان فردیت را انتخاب کرد و تنها در این سپهر زندگی کرد، اما تکون اولیه آن، دریافت کردنی و از این‌رو، منفعلانه است. همچنان‌که اشیاء و امور طبیعی، محکوم به شرایط و علل مکانیکی هستند، انسان در وضعیت فردی نیز محکوم به شرایط و علل است و از این‌رو، چیزی در میان سایر چیزهاست. فردیت انسان، بیان‌گر وضعیت اثرپذیری او است. علاوه بر این، انسان در حالت فردیت، خودمحور و تنها متمرکز بر خویشتن است. انسان فردی، گرفتار حصار خویش و همواره مشتاق گردآوری خیر برای خود است (کاپلستون، ص. ۳۷۳). این نوع انسان، گشوده نیست و همواره میل انزواگرایانه در او شدت دارد. انسان فردی، خود را مانند عینی تصور می‌کند و از این‌رو، دیگری را چون سارق می‌داند که در پی سرقت خیرهای او است. بنابراین، فردیت انسان، حافظ فاصله است. انسان در حالت فردی، از نوعی بدبینی و بی‌اعتمادی اولیه نسبت به دیگری برخوردار است. وی، دیگری را نه تنها تعالی بخش خود نمی‌داند بلکه آن را مانع نیل به خیر خود و تهدیدی برای دست یافتن به آن تصور می‌کند.

مبنای ۲- شخص شدن، ارزش بنیادین:

چنان‌که گفته شد، فلسفه شخص‌گرایی توقف انسان عینی و انضمامی در حالت فردیت را نمی‌پذیرد. فردیت بیان‌گر سطح پایین حیات و بودن زیست‌شناختی و تجربی است. بر این اساس، شخص‌گرایی، مفهوم‌پردازی نوینی در باب انسان ارائه می‌دهد تا وضعیت متعالی و فرا زیستی وی را به تصویر بکشد. مفهوم شخص، بیان‌گر وضعیت ارزشی و متعالی است که فضیلت و کرامت هستی شناختی به انسان فردی می‌بخشد. شخص، ناظر بر بودنی است که انسان را از هم‌سطح بودن با سایر مخلوقات دور می‌سازد. مفهوم شخص، انسان عینی و انضمامی را از حالت طبیعی، زیستی و تجربی خارج ساخته، به وی کیفیت آرمانی می‌بخشد. بر

این اساس، همه شخص‌گرایان اعتقاد دارند که شخص، ارزش بنیادین است (فلولینگ^۱، ۱۹۴۳، ص. ۲۲۸، به نقل از بوئرد، ۲۰۱۱، ص. ix).

با وجود این، فلسفه شخص‌گرایی برخلاف سنت مسیحی - کاتولیکی خود، شخص را متحقق بالفعل نمی‌داند. شخص، بالفعل داده نمی‌شود بلکه باید آن را کسب و احراز کرد. انسان عینی و انضمامی در حالت اولیه خود فردی است که توانایی احراز شخص و ویژگی‌های شخصی را دارد. در واقع، انسان فردی، شخص بالقوه‌ای است که می‌تواند شخص بالفعل شود. بنابراین، انسان در حالت طبیعی و فردی، شخص نیست اما می‌تواند شخص شود. اگر انسان عینی و انضمامی بخواهد وضعیت آرمانی پیدا کند، باید شخص شدن را انتخاب کند (کاپلستون، ۱۳۸۴، ص. ۱۵۷). انسان عینی به واسطه این انتخاب، کسی می‌شود و از قلمروی چیزها یا اشیاء بیرون می‌رود. در واقع، کسی که به این سطح می‌رسد، از فرو رفتن و توقف در فرد پرهیز کرده است. این خروج یا گذر، عامل کرامت، شکوه و فضیلت او بر سایر مخلوقات است. البته، این سخن بدان معنا نیست که انسان انضمامی در حالت فردی هیچ‌گونه کرامت و فضیلت هستی شناختی ندارد، بلکه مُراد آن این است که کرامت و فضیلت مربوط به این حالت، داده شده و انفعالی است و فرد در کسب آن نقش آفرینی نکرده است. به بیان دیگر تا جایی که اثرگذاری به عنوان ویژگی ممتاز انسان مورد نظر باشد، این نوع کرامت و فضیلت درخور وی نیست. بنابراین، انسان انضمامی در حالت فردی، به دلیل وجود پاره‌ای از ویژگی‌های ممتاز انسان شناختی، شریف است اما این شرافت، داده شده و انفعالی است و همیشه خطرات شخص‌زدا در کمین است تا او را در حالت فردیت، شیء شدگی و همسانی با سایر موجودات نگه دارند. از این رو، باید نقش زد و انتخاب کرد. این نقش آفرینی، تلاشی آگاه و آزاد است. پیامد این انتخاب نیز کرامت و فضیلت است اما کرامتی اراده شده و فعال.

¹. Flewelling

نسبت شخص شدن با بایدهای حیاتی انسان:

آنچه از مبانی شخص‌گرایی بالا به دست می‌آید، این است که شخص شدن، بنیاد انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی فلسفه شخص‌گرایی است. این نتیجه، مبنای پاسخ به مقدمه بایدهای حیاتی انسان قرار می‌گیرد. در واقع، از دید شخص‌گرا، تحقق بایدهای حیاتی انسان در گرو شخص شدن است. به بیان دیگر، حیات و خوشبختی مستلزم شخص شدن است. شخص شدن، وسیله پاسخ به ضرورت‌های حیات و خوشبختی است. این حکم، توصیفی است و به این واقعیت اشاره دارد که یکی از راه‌های تحقق بایدهای حیاتی انسان، شخص شدن است.

شخص شدن، بیان‌گر زندگی است؛ اما زندگی آرمانی و متعالی. حیات شخصی، به زندگی پرتو می‌افکند و از آن حمایت می‌کند. زندگی کردن و زنده ماندن مستلزم حیات شخصی است. این حکم توصیفی را می‌توان چنین تبیین کرد: شخص شدن، مفهومی ارزشی است و دلالت اخلاقی دارد. شخص شدن، بیان‌گر تحقق حیات آرمانی و اخلاقی است. شخص‌گرا بر آن است که گوهر حیات آرمانی و اخلاقی، ارزش آرمانی جهان‌شمول منش خوب^۱ است. از دید وی، ارزش منش خوب، عبارت است از کنترل ارادی خود توسط آرمان. بنابراین، شخص شدن بیان‌گر تحقق ارزش منش خوب یا کنترل ارادی خود است. از سویی دیگر، شخص‌گرا، ارزش منش خوب را بنیاد همه ارزش‌های آرمانی جهان‌شمول از جمله ارزش زندگی می‌داند. ارزش منش خوب به‌عنوان گوهر حیات شخصی، به ارزش حقیقت و از این‌رو، شناسایی راه‌های درست سلامتی و حفظ زندگی کمک می‌کند. انسان برخوردار از حیات شخصی، خودکنترل است و از آنچه برای سلامتی و زندگی خطر است، پرهیز می‌کند. انسان شخصی برای زندگی خود ارزش‌قایل است و از این‌رو، با کنترل آگاهانه خود به واسطه آرمان حقیقت، زمینه‌های تداوم و کیفیت عالی زندگی خود را فراهم می‌آورد (برتوچی، ۱۹۷۰، ص. ۱۳۳؛ برتوچی و میلارد، ۱۹۶۳، صص. ۳۷۷-۳۷۴). علاوه بر این، انسان شخصی برای زندگی دیگری نیز ارزش‌قایل است. وی با تکیه بر کنترل آگاهانه خود به واسطه آرمان عشق و

^۱. Good Character

دوستی، در پی حفظ و تعالی کیفی زندگی دیگری است. حیات شخصی، مضمونی اخلاقی به روابط خود با دیگران می‌بخشد به این معنا که الزام و تکلیف پاسداشت زندگی دیگری را در وی ایجاد می‌کند. حیات شخصی این بینش را می‌بخشد که حیات خود و دیگری حق است؛ بنابراین، نباید آن را سلب و نابود کرد.

علاوه بر زندگی، خوشبختی نیز در گرو شخص شدن است. از دید شخص‌گرا، خوشبختی و سعادت مستلزم فعلیت و شکوفایی ظرفیت‌های انسانی است (وُیتِلا، ۱۹۷۹، ص. ۱۷۴). از آنجا که فعلیت و شکوفایی در شخص شدن نهفته است، پس خوشبختی نیز وابسته به شخص شدن است. خوشبخت کسی است که بتواند از حیات زیستی و هم‌سطح با اشیاء گذر کند که این مهم جز از طریق شخص شدن حاصل نمی‌آید. فردی که از حیات زیستی و شخصیت تجربی گذر کند، حیات آرمانی و شخصیت آرمانی پیدا می‌کند؛ حیاتی که حاصل انتخاب و نقش آفرینی او است. خوشبختی واقعی، در اخلاقی زیستن و شخص شدن است، زیرا تنها در این وضعیت است که انسان، هستی دارد. از آنجا که فعلیت عین وجدان و هستی است می‌توان نتیجه گرفت که فعلیت در سایه اخلاقی زیستن و شخص شدن به دست می‌آید. خوشبختی واقعی، در گرو فردیت و فرو رفتن در حیات زیستی، مادی و لذت‌گرایانه نیست بلکه در فرا رفتن از آن‌ها و تقرر در سپهر حیات ارزشی و شخصی نهفته است. برای ارائه تصویری روشن‌تر از مقدمه دوم قیاس عملی ۱، آن را به صورت خلاصه می‌آوریم:

زندگی و سعادت‌مندی در گرو شخص شدن است (گزاره واقع‌نگر یا توصیفی)

شخص شدن، هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گرا

این بخش، بیان‌گر نتیجه قیاس عملی بالا است. این نتیجه، در بردارنده گزاره هنجارینی است که به ضرورت مقدمه دوم اشاره دارد. نتیجه استدلال، بیان‌گر هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گرا می‌باشد. از آنجا که شخص شدن، بنیاد انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی فلسفه شخص‌گرایی است، توجه به آن در تربیت اخلاقی ضروری است. بنابراین، شخص شدن، هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گرا می‌باشد. اگر در این فلسفه، شخص شدن، وسیله‌ای برای تحقق بایدهای حیاتی انسان تلقی شده باشد پس تربیت اخلاقی مبتنی بر آن نیز باید به سوی

شخص شدن جهت گیری کند. در واقع، تربیت اخلاقی شخص گرا، شخص شدن را پاسخی مناسب و ضروری برای مسأله بنیادین و هنجارین حیات و خوشبختی انسان می‌داند. از این رو، پاسخ به مسئله حیات و خوشبختی انسان، بنیاد توجیه شخص شدن به عنوان هدف غایی و آرمان تربیت اخلاقی شخص گرا می‌باشد.

فلسفه شخص گرایی به طور عام این نتیجه گیری را تأیید کرده است. از دید شخص گرا، هدف اصلی و غایی تربیت، ساختن^۱ شخص نیست بلکه برانگیختن^۲ آن است. تربیت، سازنده و ایجاد کننده شخص نیست، بلکه تنها زمینه و شرایطی را فراهم می‌آورد که در آن، فرد می‌تواند خواست درونی شخص شدن را تحقق بخشد. بنابراین، مربی نمی‌تواند به فرد شخصیت ببخشد بلکه وی تنها می‌تواند به زایش آن توسط خود فرد یاری رساند (مونه، ۱۹۵۲، صص. ۱۱۷-۱۱۶). چنان که روشن است، تربیت، فرایندی درونی است که به سوی برانگیختن شخص یا شخص شدن حرکت می‌کند. مربی، فرد است اما می‌تواند شخص شود. نقطه آغاز فرایند تربیت، فردیت است اما نقطه پایان آن باید شخص شدن باشد زیرا حیات و خوشبختی مربی در گرو آن است. ماریتن نیز اعتقاد دارد که هدف غایی تربیت، «هدایت انسان به سوی دینامیزی تحول بخش است که از طریق آن وی بتواند خود را به عنوان شخص شکل ببخشد، شخصی که برخوردار از دانش، قدرت قضاوت و فضایل اخلاقی^۳ باشد» (ماریتن، ۱۹۶۸، ص. ۴۳۰). این سخن ماریتن نیز بیان گر این نکته مهم است که شخص، وضعیتی است که مربی باید آن را کسب کند. در واقع، تربیت شخص گرا، ناظر بر چگونگی تحقق این هدف در مربی است. شخص، وضعیت مطلوب آدمی است که تجلی دانش، قضاوت و فضایل اخلاقی می‌باشد. شخص هم مجهز به حکمت نظری است و هم دارای حکمت عملی. شخص، هم عالم است و هم عامل. علم و عمل در وجود او وحدت و هماهنگی می‌یابد. در تربیت شخص گرا، دانش بدون اخلاق و اخلاق بدون دانش پذیرفته نیست. در این نوع تربیت، دانش در سایه

1. To Make

2. To Awaken

3. Moral Virtues

ارزش‌ها و آرمان‌های اخلاقی پیش می‌رود و بالندگی پیدا می‌کند. تربیت شخص‌گرا، اثبات‌گرایانه نیست. فلسفه شخص‌گرایی، برای اثبات‌گرایی، محدودیت‌هایی قایل است. از دید آن، اثبات‌گرایی، آموزه‌ای است که می‌خواهد شخص و ارزش را تعلیق یا حذف کند که انجام چنین کاری نه مطلوب است و نه امکان‌پذیر. شخص‌گرا بر آن است که این آموزه در تربیت معاصر نیز رخنه کرده است و آسیب‌های جدی را ایجاد کرده است. از دید وی، تربیت معاصر، شخص و ارزش را تعلیق و حذف کرده است. در این تربیت، شخص و ارزش به بهانه ذهنی بودن، مشاهده‌ناپذیری و اندازه‌ناپذیری حذف شده‌اند. تربیت شخص‌گرا، این رویکرد حاکم را نمی‌پذیرد و آن را نه مطلوب می‌داند و نه امکان‌پذیر (مارلات^۱، ۱۹۴۳، صص. ۲۴۳-۲۳۹). تربیت شخص‌گرا، یکی از امتیازهای خود را تأکید بر مؤلفه‌های نادیده گرفته شده شخص و ارزش می‌داند؛ تأکید بر شخص، حیات آرمانی و فرازیستی را در تربیت ضروری ساخته است و تأکید بر ارزش نیز ذهنیت را.

مطالعه حاضر بر آن است که اگرچه این شواهد بیشتر به هدف غایی تربیت به طور عام اشاره دارد اما آن را می‌توان در ساحت تربیت اخلاقی نیز به کار گرفت. توجه انجام این کار، به خصلت اصلی فلسفه شخص‌گرایی برمی‌گردد. فلسفه شخص‌گرایی اساساً جهت‌گیری اخلاقی دارد زیرا مفهوم کلیدی شخص، دلالت اخلاقی دارد (ژیلسون^۲، ۱۳۸۴، ص. ۳۲۹). از آنجا که شخص، مضمون اصلی شخص‌گرایی است و آن نیز اشارت اخلاقی دارد می‌توان حکم کرد که مضمون و جهت‌گیری اصلی فلسفه شخص‌گرایی، اخلاقی است. اگر جهت‌گیری این فلسفه، اخلاقی باشد، مضمون و جهت‌گیری تربیت مبتنی بر آن نیز اخلاقی خواهد شد. بنابراین، شواهدی که در باب هدف غایی تربیت ارائه شد، در مورد هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گرا نیز کاربرد دارد. به بیان دقیق‌تر، هرگاه فیلسوفان شخص‌گرا در باب تربیت سخن گفته‌اند، جهت‌گیری تحلیل‌های آنان، اخلاقی است. از این‌رو، ایده آنان در باب

^۱. Marlatt

^۲. Gilson

هدف غایی تربیت نیز اخلاقی است و می‌توان آن را هدف غایی تربیت اخلاقی دانست. البته، این سخن بدان معنا نیست که شخص‌گرایی در زمینه تربیت، کاهش‌گرا می‌باشد، بلکه مراد اصلی این است که مسأله و دل‌مشغولی عمده فلسفه شخص‌گرایی، اخلاق است و این دل‌مشغولی نیز در احکام تربیتی آن نفوذ کرده است. برای ارائه تصویری روشن‌تر از نتیجه قیاس عملی ۱ یا هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گرا، آن را به صورت خلاصه می‌آوریم:

برای نیل به زندگی و سعادت‌مندی، من باید شخص شوم (گزاره هنجارین ۲ یا نتیجه قیاس عملی ۱)

هدف میان‌ی تربیت اخلاقی شخص‌گرا

مروری بر هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گرا:

این بخش، بیان‌گر مقدمه هنجارین دومین قیاس عملی است. هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گرا، مضمون این مقدمه را تشکیل می‌دهد. برای اینکه تصویری متمایز از این قیاس عملی ایجاد شود، هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گرا را مرور می‌کنیم. چنان‌که گذشت، شخص‌شدن، هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گراست. شخص‌شدن، وضعیت مطلوبی است که فرد انسانی برای پاسخ به بایدهای حیاتی خود یا مسأله بنیادین زندگی و خوشبختی باید به سوی آن جهت‌گیری پیدا کند. تربیت اخلاقی شخص‌گرا، زمینه‌ساز شخص‌شدن است. این نوع تربیت، راهنما و واسطه گذر آدمی از وضعیت فردی به وضعیت شخصی است. تربیت اخلاقی شخص‌گرا، وضعیت فردی یا فردیت را نفی نمی‌کند بلکه توقّف انسان در آن را نمی‌پذیرد. این توقّف، یعنی، محدود شدن مترّبی در سطح پایین زیستی و از این‌رو، پرهیز از فضیلت هستی‌شناختی خود یا آنچه وی را به عنوان انسان متمایز می‌سازد. بر این اساس، تربیت اخلاقی شخص‌گرا، با فردیت به خودی خود مخالف نیست بلکه با رویکرد کاهش‌گرایانه‌ای که تمامیت انسان را محدود به آن می‌داند، ناسازگار است. در این نوع تربیت، فردیت نه تنها طرد نشده است بلکه به عنوان فرصت یا زمینه‌ای برای تعالی و رشد انسان تلقی شده است. این رویکرد، بیان‌گر آن است که شخص‌شدن، وضعیت آرمانی متعالی است که نیازمند جد و جهد مترّبی است. شخص‌شدن، هم‌پذیرش فردیت به عنوان زمینه رشد و تعالی است و هم چیرگی بر توقّف در آن. شخص‌شدن، کسب حیات آرمانی متعالی است که با گذر از طریق

فردیت امکان‌پذیر است. شخص شدن، نمود رشد متربی و معیار غایی و نهایی عمل تربیتی اوست. برای ارائه تصویری روشن‌تر از مقدمه اول قیاس عملی ۲، آن را به صورت خلاصه می‌آوریم:

تربیت اخلاقی شخص‌گرا باید متریبان را به سوی شخص شدن هدایت کند (گزارهٔ هنجارین ۱)

مبانی شخص‌گرایی

مبنای ۱- منش خوب، الگویی پیچیده از فضایل اخلاقی:

چنان‌که گفته شد، ارزش منش خوب، کانونی‌ترین و بنیادی‌ترین ارزش آرمانی جهان‌شمول است. از دید شخص‌گرا، منش خوب، الگویی پیچیده از فضایل اخلاقی است. منش خوب، برآیند زندگی برحسب فضیلت اخلاقی است (برایتمن، ۱۹۳۳، صص. ۱۱۸-۱۱۷؛ برتوچی و میلارد، ۱۹۶۳، ص. ۳۷۵). به بیان دیگر، منش خوب و فضیلت اخلاقی، دو تعبیر از یک واقعیت‌اند. بر این اساس، هرگاه گفته شود که شخص‌گرا، ارزش منش خوب را اساسی‌ترین ارزش آرمانی جهان‌شمول می‌داند، در واقع، وی، فضیلت اخلاقی را بنیادی‌ترین ارزش آرمانی جهان‌شمول خوانده است. از آنجا که منش خوب، بنیاد ارزش‌های آرمانی جهان‌شمول است و آن نیز نمود فضیلت یا ارزش اخلاقی است پس فضیلت یا ارزش اخلاقی، بنیاد سایر ارزش‌های آرمانی جهان‌شمول است. در واقع، رشد و بقای این ارزش‌ها در گرو فضیلت یا ارزش اخلاقی است. فضیلت یا ارزش اخلاقی، عامل ایجاد ارتباط و هماهنگی میان ارزش‌ها است. این تفسیر نشان می‌دهد که فضیلت یا ارزش اخلاقی، هویت ابزاری^۱ دارد؛ آن، ابزار نیرومندی در خدمت رشد و تعالی سایر ارزش‌ها است. البته، باید خاطر نشان ساخت که ابزاری بودن ارزش اخلاقی با غایی بودن آن منافات ندارد. آن‌ها بیان‌گر دو حیثیت متفاوت در ارزش‌های اخلاقی هستند؛ ارزش اخلاقی، غایت است از آن حیث که آرمان جهان‌شمول برای ارزش‌های آرمانی فردی می‌باشد و ابزار است از آن حیث که بنیاد و ابزاری برای رشد ارزش‌های آرمانی جهان‌شمول غیراخلاقی است.

^۱. Instrumental

مبنای ۲- فضیلت اخلاقی، صفت شخصیت انتخاب شده:

از دید شخص گرا، فضیلت اخلاقی، صفت^۱ شخصیت است. صفت، الگوی رفتاری معینی است که در موقعیت‌های مختلف ظهور می‌کند و به واسطه آن می‌توان رفتار شخص را پیش‌بینی کرد. صفت شخصیت، محصول وراثت و محیط است (برتوچی و میلارد، ۱۹۶۳، ص. ۳۶۲). از این حیث، انسان، صفتی را دریافت می‌کند و پذیرنده است. در این حالت، صفت برای او تعیین یافته است بدون اینکه دخالت ارادی در انتخاب آن داشته باشد. مونی‌ه بر آن است که این رویکرد، یکی از خطاهای اساسی روانشناسی شخصیت معاصر است. از دید وی، درست است که صفات شخصیت توسط وراثت، خانواده و آموزش‌های اولیه به شخص داده می‌شود اما این، بیان‌گر تمام واقعیت صفت نیست. طبق نظر وی، صفت واقعی باید انتخاب شده باشد. البته، این به معنای نفی صفات داده شده نیست، بلکه به معنای ارزیابی آن‌ها است. شخص، گذشته‌اش را ارزیابی و آینده‌اش را سازمان‌دهی می‌کند. از دیدگاه مونی‌ه، صفت اساساً انتخابی است و چون انتخاب در خلأ روی نمی‌دهد؛ پس انتخاب صفت باید در زمینه صفات داده شده روی دهد (مونی‌ه، ۱۹۵۶، صص. ۹-۱۰ و ۱۴-۱۶). این نقد، بیان‌گر آن است که علم اثبات‌گرای جدید، برای تبیین صفت، در وراثت و محیط متوقف شده است و آزادی انتخاب را به عنوان مفهومی غیرعینی کنار نهاده است. شخص‌گرایی، از روان‌شناسی جدید فراتر می‌رود و عنصر بنیادی آزادی انتخاب را اضافه می‌کند. بنابراین، صفت را باید بر اساس سه‌گانه وراثت، محیط و آزادی انتخاب تبیین کرد که در این میان، مورد اخیر، شخصی‌ترین است.

بنابراین، می‌توان دریافت که پاره‌ای از صفات وجود دارند که انتخاب شده هستند. شخص‌گرایی، این نوع صفات را فضیلت اخلاقی می‌خواند. فضیلت اخلاقی، صفت است، اما صفتی انتخاب شده. هر فضیلت اخلاقی، صفت است اما هر صفتی، فضیلت اخلاقی نیست (برتوچی و میلارد، ۱۹۶۳، صص. ۳۶۳-۳۶۲). بر اساس این تعریف، راستگویی^۲ همیشه فضیلت

^۱. Trait

^۲. Honesty

اخلاقی نیست؛ زیرا این امکان وجود دارد که محصول عادات و طرحواره‌های اولیه باشد. راستگویی، زمانی فضیلت اخلاقی است که انتخاب شده باشد و شخص آن را در موقعیت تعارض انتخاب کند. بنابراین، قلمروی فضیلت اخلاقی، محدودتر از صفت است زیرا بسیاری از صفات شخصیت ما غیرانتخابی و غیرشخصی هستند. از این رو، فضایل، شخصی‌ترین صفات شخصیت هستند.

مبنای ۳- انواع فضیلت اخلاقی:

در طی تاریخ علم اخلاق، فیلسوفان و عالمان اخلاق در باب فضیلت اخلاقی و انواع آن بسیار سخن گفته‌اند. شخص‌گرایی نیز برای ارائه تصویری جامع‌تر از فضیلت اخلاقی، به انواع آن پرداخته است. در نخستین طبقه‌بندی، شخص‌گرایی، فضایل را به شخصی و اجتماعی تقسیم می‌کند:

الف) فضایل شخصی:

در دیدگاه شخص‌گرایی، فضایل شخصی عبارتند از راستگویی، شجاعت^۱، قدردانی^۲، خویش‌داری^۳، تواضع^۴ و بردباری^۵. در ادامه، هر کدام از آن‌ها را توضیح می‌دهیم.

۱- راستگویی: شخص‌گرایی، فضیلت راستگویی را «بنیاد» تمامی فضایل شخصی و اجتماعی می‌داند. بر این اساس، رشد و تحول سایر فضایل در گرو فضیلت راستگویی است. شخص‌گرایی، راستگویی را اراده‌توصیف درست و کامل موقعیت اجتماعی، سیاسی و کیهانی تا اندازه‌ممکن می‌داند. از دید شخص‌گرا، راستگویی، سرسپردن به حقیقت است. شخص راستگو، به دنبال حقیقت و حکمت^۶ است. با وجود این، شخص راستگو تنها سرسپرده حقیقت

1. Courage
2. Gratitude
3. Temperance
4. Humility
5. Meekness
6. Wisdom

نیست بلکه روش او نیز حق است. بنابراین، وی آگاهانه اراده می‌کند که انتقال^۱ حقیقت نیز صادقانه باشد. در این حالت، شخص عامدانه تلاش می‌کند که نسبت به موقعیت، علم و یقین پیدا کند و به حدس، شنیده‌ها و گفته‌های دیگران و تفسیرهای غیرمسئولانه قانع نشود. از این رو، شخص گرا، نقطهٔ مقابل راستگویی را مسئولیت‌ناپذیری عقلانی^۲ می‌داند. راستگویی، تلاش و پیکار اخلاقی تعهد آمیز برای کشف حقیقت و انتقال صادقانهٔ آن است. بنابراین، روشن است که فضیلت راستگویی، به رشد ارزش آرمانی جهان‌شمول حقیقت یاری می‌رساند؛ مثلاً، دانشمندی که می‌کوشد علم به قوانین و حقایق طبیعت داشته باشد، باید از فضیلت راستگویی برخوردار باشد؛ راستگویی، جزء اخلاق حرفه‌ای اوست (برتوچی و میلارد، صص. ۳۸۵-۳۸۲).

۲- شجاعت: از دید شخص گرا، شجاعت، عبارت است از ارادهٔ رویاروی با خطرات و نثار آنچه محبوب است برای ارزش‌های والای خطرآفرین. در فضیلت راستگویی، شخص، حقیقت را درک می‌کند و برای وی ارزش پیدا می‌کند اما در فضیلت شجاعت، وی عامدانه می‌کوشد ارزش حقیقت را تحقق بخشد اگرچه برای وی خطر ساز باشد. بنابراین، شخص شجاع، نیازمند راستگویی است. به بیان دیگر، شخص تا زمانی که حقیقت برای او کشف نشود، نمی‌تواند جان و مال خود را فدای آن کند؛ شناخت حقیقت، تعهد عملی خطر آفرین نسبت به اجرای حق ایجاد می‌کند. پیامبران، مصلحان اجتماعی، اندیشمندان و دانشمندان همگی به واسطهٔ علم به خیر یا حقیقت است که خطرات را با جان می‌خرند (برایتمن، ۱۹۳۳، ص. ۱۱۵؛ برتوچی و میلارد، ۱۹۶۳، صص. ۳۸۸-۳۸۵). اینجا، مسأله‌ای که مطرح می‌شود این است که امکان دارد حقیقت به اشکال گوناگون برای اشخاص تجلی کند و از این رو، متعلق شجاعت گوناگون باشد. شخص‌گرایی چنین پاسخ می‌دهد که علم به بهترین یا حقیقت از منظر شخص، زمینهٔ شجاعت است و اشخاص ناگزیر از این تنوع‌اند. با وجود این، در فضیلت راستگویی به

1. Conveying

2. Intellectual Irresponsibility

خصوصیتی اشاره می‌شود که نسبت‌گرایی تام را دفع می‌کند. راستگویی، علم به حقیقت «تا اندازه ممکن» است. شخص باید نسبت به نداها و نواهایی حقیقت، تلاش مستمر و مسئولیت داشته باشد. وی نباید به هر گفته و شنیده‌ای قانع شود. حقیقت، دیریاب است اما ادب این مقام، انضباط ذهنی و مسئولیت‌پذیری است. بنابراین، هر یافته‌ای حقیقت نیست. اگرچه حقیقت اصیل نموده‌های گوناگونی دارد اما این به معنای تکثر محض و عدم توافق عقلا بر حقایق مشترک نیست. تاریخ نشان داده است که حقایق مشترک و توافق بر آنها وجود دارد. نکته دیگر این است که اشخاص شجاع، علی‌رغم گوناگونی حقیقت و ارزش، در یک چیز اشتراک دارند: اراده رویارویی با خطرات. این نشان می‌دهد که فضیلت شجاعت، مستقل از گوناگونی ارزش‌های اشخاص ارزیابی می‌شود. بنابراین، ممکن است ما ارزش‌های شخص خاصی را نپسندیم اما شجاعت او را مدح کنیم. برای نمونه، کسانی وجود داشتند که مخالف ارزش‌های گاندی^۱ بودند، اما آنان باز شجاعت وی را در برابر استعمار انگلیس تمجید و مدح می‌کردند. البته، این سخن به معنای نفی وابستگی شجاعت به راستگویی نیست بلکه بیشتر ناظر بر قضاوت در باب شجاعت اشخاص است؛ شخص، بر مبنای ارزش‌های خویش شجاع می‌شود اما می‌توان شجاعت وی را مستقل از ارزش‌هایش ارزیابی کرد.

۳- قدردانی: قدردانی، اراده تشخیص و اقرار به ارزش‌های نامکتسب^۲ از طریق اندیشه و عمل متناسب با آن ارزش‌هاست. قدردانی، حاکی از آن است که شخص در طول زندگی خود، ارزش‌ها یا چیزهای مطلوب و خوشایندی را دریافت می‌کند بدون اینکه برای آنها سعی و تلاش کرده باشد. در این حالت، شخص باید به طور ارادی از عاملان آنها قدردانی کند. برای نمونه، کارها و خدمات ارزشمندی که از سوی والدین و معلمان برای فرزندان و دانش‌آموزان صورت می‌گیرد، شایسته قدردانی هستند. نکته مهم این است که دریافت این نوع ارزش‌ها معمولاً با احساس شادی و خوشی همراه است و ممکن است که این احساس، علت قدردانی

1. Gandhi

2. Unearned Values

باشد. شخص‌گرایی، این حالت را منشأ فضیلت‌قدردانی نمی‌داند زیرا فضیلت، صفت ارادی و انتخاب شده است، نه هیجانی (برتوچی و میلارد، ۱۹۶۳، صص. ۳۸۹-۳۸۸). علاوه بر این، قدردانی، مانند شجاعت، وابسته به راستگویی است. چنان‌که گفتیم، راستگویی، اراده‌توصیف‌درست و کامل موقعیت است. به واسطه راستگویی، شخص، موقعیت را آن‌گونه که هست، درک می‌کند. بنابراین، اهمیت و نقش آن برای فضیلت‌قدردانی، از آن روست که شخص را نسبت به آنچه که محصول تلاش اوست و آنچه که بدون تلاش به او داده شده است، آگاه می‌سازد. در این حالت، شخص، تشخیص می‌دهد که منبع و خاستگاه ارزش، کس دیگری است نه او، پس وی شایسته‌قدردانی است.

۴- خویشتن‌داری: در شخص‌گرایی، فضیلت خویشتن‌داری، اراده ایجاد هماهنگی میان عناصر مختلف و متعارض^۱ تعریف می‌شود. این فضیلت زمانی اهمیت پیدا می‌کند که شخص با تعارض میان احساسات، خواسته‌ها و توانایی‌ها روبرو شود. در این حالت، وی، تعادل خود را از دست می‌دهد و آشفته می‌شود. بنابراین، تعادل‌یابی^۲ ضرورت پیدا می‌کند. برای دست‌یابی به تعادل دوباره، شخص‌گرایی، قایل به حذف یا سرکوب^۳ جزئی از عناصر تعارض نیست. برای نمونه، زاهدی^۴ که تعارض زندگی خود را با حذف یا نادیده گرفتن پاره‌ای از اجزاء حیات درونی حل کرده است، خویشتن‌دار نیست. وی پاره‌ای از عناصر حیات درونی را ارزشمند می‌داند و بقیه را بی‌ارزش. شخص‌گرایی، چنین رویکردی را نمی‌پذیرد، بلکه تمامی عناصر تعارض و حیات درونی را ارزشمند می‌داند. هر کدام، در فراهم آوردن خیر برای کل شخصیت کارکرد ویژه‌ای دارد و ارزشمند است. بنابراین، حذف یا سرکوب یکی از آن‌ها، به معنای تهدید حیات کل است. در حالت تعارض، شخص باید عناصر تعارض را در ارتباط با یکدیگر و خیر کل ارزیابی کند تا به عالی‌ترین سطح هماهنگی و رشد کل دست یابد. در

1. Conflict

2. Equilibrium

3. Repression

4. Ascetic

رویکرد هماهنگی، عناصر تعارض، حذف یا سرکوب نمی‌شوند بلکه درجای «مناسب» خود قرار می‌گیرند. خویش‌دار، هنرمند اخلاقی^۱ است که ماهرانه طرفین کشمکش را در کنار هم می‌نشانند تا بیش‌ترین میزان خیر به دست آید (برتوچی و میلارد، صص. ۳۹۱-۳۹۰). البته، باید اشاره کرد که شخص‌گرایی تجویز نمی‌کند که کدام عنصر حیات درونی فراهم‌کننده بیش‌ترین میزان خیر است. در واقع، خود شخص است که در موقعیت‌های مختلف تعارض تصمیم‌گیرنده است. ایجاد هماهنگی، عملی شخصی است؛ بنابراین، بی‌همتا است. نکته دیگر این است که فضیلت خویش‌داری نیز وابسته به فضیلت راستگویی است زیرا ایجاد هماهنگی و چگونگی آن نیازمند درک درست از عناصر تعارض و شناسایی جایگاه مناسب هر کدام است. در واقع، درک درست و صادقانه واقعیت وجودی خود، بهترین یاور شخص در ایجاد هماهنگی است.

۵- تواضع: فضیلت تواضع، عبارت است از ارادهٔ تشخیص و تصدیق نقص‌ها^۲ و توانایی‌های خود بدون کوچک شمردن یکی و بزرگ شمردن دیگری. فضیلت تواضع، بیان‌گر ارادهٔ ارزیابی و سنجش دقیق و کامل کاستی‌ها و توانایی‌های خود است (برتوچی و میلارد، صص. ۳۹۱-۳۹۲). بنابراین، این فضیلت نیز بر فضیلت راستگویی استوار است. در فضیلت تواضع، قدر و ارزش هر بخشی از حیات شخص بدون زیاد و کم پذیرفته می‌شود. متواضع، واقع بین است به این معنا که نه توانایی‌های خود را به عرش می‌برد و نه کاستی‌های خود را به فرش؛ او آن‌گونه که هست، جلوه می‌کند. این فضیلت، دفع‌کننده شر نیز هست زیرا بیشتر شرهای موجود انسان ناشی از عدم درک یا پذیرش کاستی‌ها و توانایی‌های خود است.

۶- بردباری: فضیلت بردباری، ارادهٔ پذیرش شر بدون استحقاق^۳ و بی‌بزرگی جلوه دادن^۴ آن است. اگر فضیلت قدردانی در باب خیر نامکاسب، معنا و مفهوم پیدا می‌کند، فضیلت بردباری،

1. Moral Artist

2. Shortcomings

3. Undeserved Evil

4. Exaggerating

در باب شر بدون استحقاق اهمیت می‌یابد. زندگی سراسر خیر نیست، بلکه شر نیز بخشی از واقعیت آن است. بنابراین، باید آماده شد و برخوردی مناسب با شرور زندگی داشته باشیم. شخص‌گرایی، «قرار» را بر «فرار» ترجیح می‌دهد. از دید شخص‌گرا، در هر موقعیت شری، خیری نهفته است و آن، آمیزه‌ای^۱ از شر و خیر است. بر اساس این دیدگاه، ما نباید آنقدر نسبت به شر نفرت پیدا کنیم که از خیر نهفته در آن محروم شویم. این بینش، ارادهٔ زیستن با^۲ شر را به شخص می‌بخشد. در این حالت، شخص به خیر موجود در موقعیت شر اراده پیدا می‌کند. این سخن بدان معناست که شخص، عناصر شر آلود موقعیت را قرنطینه می‌کند^۳ و خیر آن را برمی‌گیرد (برتوچی و میلارد، صص. ۳۹۵-۳۹۳). روشن است که نشان دادن بردباری در برابر شر، حاصل نگرش و درک ویژه‌ای از آن است. بنابراین، فضیلت بردباری نیز وابسته به فضیلت راستگویی است. راستگویی، بیان‌گر این حقیقت است که موقعیت شر کاملاً شرآمیز نیست بلکه خیر ناپیدایی در آن نهفته است که برای فهم آن باید دیدهٔ بصیرت گشود. در واقع، وجود چنین خیری است که زمینه برای ارادهٔ زیستن با شر را به شخص می‌بخشد. بنابراین، کسی که بلایی یا شکست در کاری را تماماً شر نمی‌داند و حکمتی برای آن قائل است، به وجود چنین خیری اعتقاد دارد و از این‌رو، بردباری بیشتری از خود نشان می‌دهد.

(ب) فضایل اجتماعی:

از دیدگاه شخص‌گرایی، فضایل اجتماعی شامل عدالت^۴، توبه^۵، مهربانی^۶ و بخشایش^۷ است. در ادامه، هر کدام از آن‌ها را توضیح می‌دهیم.

-
1. Mixture
 2. Live With
 3. Quarantine
 4. Justice
 5. Repentance
 6. Kindness
 7. Forgiveness

۱- عدالت: فضیلت عدالت، یکی از فضایل اجتماعی است که از زمان افلاطون در باب آن سخن گفته شده و شخص‌گرایی نیز آن را یکی از فضایل مهم اجتماعی می‌داند. از دید شخص‌گرا، عدالت، عبارت است از ارادهٔ استثنا قائل نشدن^۱ در توزیع^۲ خیر یا آزار رسانی است مگر اینکه برای انجام چنین کاری بتوان دلیل مناسبی ارائه داد. آنچه در این تعریف نیاز به توضیح دارد، عبارت «دلیل مناسب» است. بر اساس این عبارت، زمانی می‌توان استثنا قایل شد که این کار، به خیر عام بیشتری منجر شود. بنابراین، عدالت، چه در حالت مساوات و چه در حالت تبعیض، خیر عام را در نظر دارد. از این‌رو، عدالت، عمل ارادی است که در تحول و رشد اخلاقی همهٔ اشخاص سهم عمده‌ای ایفا می‌کند. شخص‌گرا بر آن است که فضیلت عدالت نیز نیازمند فضیلت راستگویی است. این وابستگی را می‌توان با تحلیل مفهوم عدم استثنا تبیین کرد. این مفهوم، اشاره و دلالتی هستی‌شناختی دارد. آن، بیان‌گر این است که اشخاص انسانی، علی‌رغم تفاوت‌های اساسی، ساختار مشترکی نیز دارند. من، شخص است و دیگری نیز من شخصی دیگر. این اشتراک هستی‌شناختی، زمینه را برای توجیه این باور فراهم می‌آورد که «آنچه را برای خود می‌پسندم، باید برای دیگران نیز بپسندم». اشخاص، اوصاف ذاتی مشترکی دارند پس نباید میان آن‌ها تبعیض قایل شد (برایتمن، ۱۹۳۳، ص. ۱۱۶؛ برتوچی و میلارد، ۱۹۶۳، صص. ۳۹۸-۳۹۶).

۲- توبه: شخص‌گرایی، توبه را یکی دیگر از فضایل اجتماعی می‌داند. ممکن است قرار گرفتن توبه در فهرست فضایل اخلاقی تردیدآمیز باشد؛ زیرا توبه بیشتر در زمینهٔ آموزه‌های دینی مطرح شده است. با وجود این، شخص‌گرایی، توبه را یک فضیلت اجتماعی می‌داند. استدلال شخص‌گرایی برای توجیه این باور آن است که توبه می‌تواند مستقل از دین مطرح شود. همچنان که شخص به دلیل نقض دستورات الهی باید توبه کند، وی باید به دلیل نقض «آرمان زندگی خیر^۳» نیز توبه کند. هرگاه شخص آگاهانه و عامدانه چنین خیری را پایمال

1. Make no Exception

2. Distribution

3. The Ideal of the Good Life

کند، وی باید توبه کند. بنابراین، توبه زمانی اهمیت پیدا می‌کند که شخص عامدانه عامل بدی و شر در حق دیگری باشد. در چنین حالتی، اراده آشکار ساختن بدی خود در حق دیگری، طلب بخشش از او و جبران آن تا اندازه ممکن، توبه است. روشن است که فضیلت توبه، ارادی و قصدی است بنابراین نباید آن را با احساس پشیمانی و تأسف خلط کرد. اگرچه توبه معمولاً با چنین احساسی همراه است اما فضیلت خواندن آن نه در این احساس بلکه در اراده نهفته است. از آنجا که شخص به طور ارادی در حق دیگری بدی می‌کند، توبه از آن نیز باید ارادی باشد (برتوچی و میلارد، ۱۹۶۳، صص. ۳۹۹-۳۹۸). در توبه نیز وابستگی به فضیلت راستگویی وجود دارد؛ زیرا شخص باید در روابط اجتماعی خود با دیگری کاملاً به بدی خود در حق وی علم پیدا کند و به آن اذعان نماید تا شرایط بازگشت و جبران ارادی در شخص فراهم آید.

۳- مهربانی: در زندگی این واقعیت اجتناب‌ناپذیر وجود دارد که پاره‌ای از اشخاص انسانی، از نقایص و کمبودهایی رنج می‌برند که خود عامل آن‌ها نبوده‌اند بلکه ریشه در شرایط غیرارادی دارند. از سویی دیگر، همین اشخاص از ظرفیت‌ها و استعدادهایی نیز برخوردارند که به واسطه آن‌ها می‌توانند به ارزش‌هایی دست پیدا کنند. به بیان دیگر، بینش درست، این باور را ایجاد می‌کند که اشخاص نه کاملاً توانا هستند و نه کاملاً ناتوان؛ اشخاص، آمیزه‌ای از توانایی و کاستی هستند. در این حالت، فضیلت مهربانی ضرورت پیدا می‌کند. مهربانی، عبارت است از اراده کمک به نیازمندان تا ارزش‌هایی را که هنوز برای آن‌ها امکان‌پذیر است، تجربه کنند. بنابراین، هدف مهربانی، اصلاح کاستی‌ها نیست بلکه تعالی و رشد توانایی‌های شخص است. در واقع، این فضیلت، مانع آن است که فرصت، تبدیل به تهدید شود. از دید شخص‌گرایی، در مهربانی نیز امکان خلط آن با عواطفی چون ترحم^۱ وجود دارد. شخص‌گرایی، این نوع عواطف را تشکیل دهنده فضیلت مهربانی نمی‌داند و تنها بر عنصر اراده در ایجاد چنین فضیلتی تأکید دارد (برتوچی و میلارد، صص. ۴۰۰-۳۹۹). همچنین، در این فضیلت نیز وجود فضیلت راستگویی ضرورت یافته است زیرا شخص به واسطه آن، به این

^۱. Compassion

بینش دست پیدا می‌کند که واقعیت هر شخصی، ترکیبی از توانایی‌ها و کاستی‌هاست بنابراین، باید امکان‌های نوینی برای تجربه‌ارزشی متناسب با آن توانایی‌ها فراهم آورد.

۴- بخشایش: یکی از واقعیت‌های غالب در روابط اجتماعی این است که اشخاص یکدیگر را مورد آزار و اذیت قرار می‌دهند. آن‌ها بر یکدیگر اعمال قدرت می‌کنند، از فرامین و الزامات عدالت روی گردانند و نسبت به هم مهربان نیستند. این شرور و بدی‌ها، ارادی هستند و از سوی دیگران بر شخص اعمال می‌شوند. در این حالت، شخص می‌تواند به دو شیوه واکنش نشان دهد: یا انتقام بگیرد یا گذشت کند. شخص‌گرایی بر آن است که انتقام، بسط بدی و توقف رشد ارزش‌هایی است که در شخص آزاردهنده امکان‌پذیر است. انتقام، حذف او است، نه دگرگونی و تحول وی. در مقابل، فضیلت بخشایش، اراده‌تنبیه نکردن شر یا بدی با هدف افزایش ارزش و خیر در زندگی شخص آزار دهنده است (برتوچی و میلارد، صص. ۴۰۲-۴۰۰). در فضیلت بخشایش، شخص، دیگری را نابود یا حذف نمی‌کند بلکه با خوبی خود، زمینه ایجاد تغییر درونی را در او فراهم می‌آورد. چنین شخصی، با امکان واکنش بدی، خوبی را انتخاب می‌کند. پیش فرض اساسی فضیلت بخشایش این است که برای رشد ارزش‌های اجتماعی همیشه انتقام راه حل مناسبی نیست و همچنین، پاسخ خیر، زمینه دگرگونی را هم در بخشاینده ایجاد می‌کند و هم در دیگری. این حقایق، بیان‌گر آن است که فضیلت بخشایش نیز بر فضیلت راستگویی استوار است.

نسبت مبانی ارزش‌شناختی با شخص شدن

چنان‌که گفته شد، شخص، مفهومی ارزشی و اخلاقی است. فردی که شخص شدن را انتخاب می‌کند، در واقع، حیات اخلاقی و آرمانی را انتخاب کرده است. این استدلال بدان معناست که شخص شدن درگرو ارزش‌های اخلاقی است. به بیان دیگر، گذر از وضعیت فردی به وضعیت شخصی به واسطه ارزش‌های اخلاقی امکان‌پذیر است. شخص، کسی است که به ارزش‌های اخلاقی تعلق یافته است. از سویی دیگر، شخص‌گرایی، ارزش منش خوب را ارزش اخلاقی می‌داند. از دید شخص‌گرا، ارزش منش خوب، بنیاد دیگر ارزش‌ها و وسیله‌ای نیرومند برای رشد و هماهنگی میان آن‌هاست. بنابراین، تعبیر دیگر این حکم که شخص شدن

در گرو ارزش‌های اخلاقی می‌باشد، این است که شخص شدن، مستلزم ارزش منش خوب است. بر این اساس، شخص، کسی است که صاحب منش خوب باشد. این تحلیل زمانی عمق و غنای بیشتری پیدا می‌کند که شخص‌گرایی، ارزش منش خوب را الگوی پیچیده‌ای از فضایل اخلاقی می‌داند. بر این اساس، می‌توان گفت، شخص شدن، مستلزم فضیلت اخلاقی است. زندگی شخصی، حیات بر حسب فضیلت اخلاقی است. از آنجا که شخص شدن تنها با حیات اخلاقی به دست می‌آید، اساسی‌ترین مضمون این حیات، فضیلت اخلاقی است. در واقع، از دید شخص‌گرا، انسان انضمامی برخوردار از فضیلت اخلاقی، شخص است. چنین انسانی توسط صفات شخصیت ناشی از وراثت و محیط تعین نیافته است بلکه به طور ارادی و فعال صفات خود را انتخاب کرده است. به بیان دیگر، خصلت انتخابی فضیلت اخلاقی، مانع از بازیچه شدن شخص در برابر وراثت و محیط می‌شود. فضیلت اخلاقی نه تنها محدودیت بخش نیست بلکه آزادی و خلاقیت در گرو آن است. اگر شخص شدن را بیان‌گر فضل و برتری هستی‌شناختی انسان بدانیم، می‌توان گفت، این فضل ریشه در فضیلت اخلاقی دارد. به تعبیر دیگر، فضل هستی‌شناختی بر فضل اخلاقی استوار است. بر این اساس، می‌توان حکم کرد که در فلسفه شخص‌گرایی، به این معنا، هستی بر اخلاق استوار است.

چنان که گفته شد، شخص‌گرایی، فضیلت اخلاقی را به دو دسته عمده شخصی و اجتماعی طبقه‌بندی می‌کند. این طبقه‌بندی، به رابطه فضیلت اخلاقی و شخص شدن جلوه خاصی می‌بخشد. بر این اساس، شخص، کسی است که هم در سپهر شخصی و هم در قلمروی اجتماعی، متخلق به فضایل اخلاقی می‌باشد. به بیان دیگر، شخص، تجلی کمال در اخلاق شخصی و اجتماعی است. در واقع، شخص توانسته است که به طور ارادی خود را متخلق به فضایل اخلاقی پیش گفته کند. مؤلفه اراده که در تمامی تعاریف مربوط به فضایل اخلاقی آمده است، تأیید دیگری بر این ایده شخص‌گراست که شخص انتخاب می‌شود. اگر شخص شدن در گرو فضایل اخلاقی انتخابی باشد، خود نیز زاییده انتخاب است. به بیان دیگر، اراده یا انتخاب، حلقه پیوند دهنده فضیلت اخلاقی و شخص است. اگرچه شخص شدن در گرو فضایل شخصی و اجتماعی است اما از مباحث فوق روشن می‌شود که این نیازمندی، به یک نحو نیست. از آنجا

که راستگویی، فضیلتی شخصی است و از سویی دیگر، بنیاد سایر فضایل اعم از شخصی و اجتماعی به شمار می‌آید، می‌توان استنباط کرد که شخص شدن بیشتر مستلزم فضایل شخصی به ویژه راستگویی است. فردی که فضیلت راستگویی را انتخاب کرده است، به معنای دقیق کلمه، شخص است. تخلُّق به این فضیلت، بنیادی برای رشد سایر فضایل شخصی و اجتماعی را فراهم می‌آورد. به بیان دیگر، وجود و رشد سایر فضایل اخلاقی بدون فضیلت راستگویی امکان‌پذیر نیست. راستگویی، بنیاد اخلاق فردی و اجتماعی است. از آنجا که راستگویی، سر سپردن ارادی به حقیقت است و از سویی دیگر، شخص شدن در گرو راستگویی است، می‌توان استنباط کرد که شخص شدن، انتخابی عالمانه و حکیمانه است. فرد با تکیه بر شنیده‌ها، گفته‌ها و حدس و گمان‌های غیرمسئولانه نمی‌تواند شخص شود. حقیقت، چراغ مسیر شخص شدن است. این تحلیل، بیان‌گر آن است که شخص اخلاقی، وامدار حقیقت است. برای نیل به آن باید راستگویی پیشه کرد. از این روست که یکی از جلوه‌های اخلاق علمی، راستگویی است. عالمان، دانشمندان و پژوهشگران بدون فضیلت راستگویی نمی‌توانند حقیقت را کشف و درک کنند. این تحلیل، بیان‌گر آن است که حقیقت نیز وامدار اخلاق است. بنابراین، میان اخلاق و علم، تأثیر متقابل وجود دارد. با وجود این، می‌توان تشخیص داد که وامداری علم یا حقیقت به اخلاق و راستگویی بیشتر است؛ زیرا بدون آن، حقیقتی درک نمی‌شود تا شخص را منور به نور آن سازد؛ راستگویی در حُکم ریشه است و حقیقت در حکم میوه. برای ارائه تصویری روشن‌تر از مقدمهٔ دوم قیاس عملی ۲، آن را به صورت خلاصه می‌آوریم:

نیل به شخص شدن، در گرو تحقق فضایل اخلاقی است (گزارهٔ واقع‌نگر یا توصیفی)

پرورش فضایل اخلاقی، هدف واسطی تربیت اخلاقی شخص‌گرا

این بخش، بیان‌گر مضمون نتیجهٔ دو مقدمهٔ قبلی است. چنان‌که گفته شد، نتیجهٔ این دو مقدمه، هدف واسطی تربیت اخلاقی شخص‌گرا را فراهم می‌آورد. این هدف، نشان‌دهندهٔ ضرورت و لزوم توجه به مقدمهٔ واقع‌نگر به‌عنوان وسیله‌ای برای تحقق هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گراست. از آنجا که شخص شدن، هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گراست و از سویی دیگر، شخص شدن، مستلزم فضایل اخلاقی می‌باشد بنابراین، در فرایند این نوع تربیت

اخلاقی باید فضایل اخلاقی را در متریان پرورش داد. در واقع، نیل به آرمان شخص شدن جز از طریق فضایل اخلاقی امکان‌پذیر نیست؛ پس باید به پرورش آن‌ها پرداخت. در تربیت اخلاقی شخص گرا، پرورش فضایل اخلاقی، هدف واسطی و محتوای کلی تربیت اخلاقی را تشکیل می‌دهد. بنابراین، در این نوع تربیت باید قواعد و شیوه‌هایی را آموزش داد که به رشد فضایی چون راستگویی، شجاعت، قدردانی، خویشن‌داری، تواضع، بردباری، عدالت، توبه، مهربانی و بخشایش و از این‌رو، شخص شدن منتهی شوند. از آنجا که این فضایل اخلاقی، شخصی و اجتماعی هستند بنابراین، فردی که متعلق به این فضایل می‌شود و شخص می‌گردد، در هر دو بُعد شخصی و اجتماعی، حیات اخلاقی و آرمانی پیدا می‌کند. در واقع، چنین شخصی از صفات و ملکات انتخاب‌شده‌ای برخوردار است که منشأ اعمال اخلاقی فردی و اجتماعی هستند. با وجود این، باید اذعان کرد که تربیت اخلاقی شخص گرا، پرورش فضایل شخصی را بر پرورش فضایل اجتماعی مقدم می‌سازد. از آنجا که فضیلت راستگویی جزء فضایل شخصی است و آن نیز زمینه تحقق سایر فضایل را فراهم می‌آورد پس فضایل اجتماعی بر فضایل شخصی و این‌ها نیز بر فضیلت راستگویی استوارند. بر این اساس، تربیت اخلاقی شخص گرا باید رشد فضایل شخصی به ویژه فضیلت راستگویی را مقدم نماید. برای ارائه تصویری روشن‌تری از نتیجه قیاس عملی ۲ یا اهداف واسطی تربیت اخلاقی شخص گرا، آن را به صورت خلاصه می‌آوریم:

برای دستیابی به هدف غایی شخص شدن باید (گزارهٔ هنجارین ۲ یا نتیجه قیاس عملی ۲)
فضایل اخلاقی را پرورش داد

رویکرد شخص گرا به تربیت اخلاقی

این بخش، عهده‌دار پاسخ به سؤال اول این پژوهش است. در این قسمت، سعی بر آن است که با تکیه بر نتیجه قیاس قبل، رویکرد شخص گرا به تربیت اخلاقی روشن شود. چنان‌که پیداست، تربیت اخلاقی شخص گرا، فضیلت محور است. در این نوع تربیت، پرورش منش خوب یا فضیلت اخلاقی متریان جایگاه اساسی دارد. از دید شخص گرا، یکی از کاستی‌های بنیادی تربیت جدید، غفلت از پرورش فضیلت اخلاقی متریان است. وی بر آن است که تربیت

جدید، دانش‌محور است و بیشتر بر انتقال علوم در چارچوب موضوع‌های درسی^۱ تأکید دارد. در تربیت جدید، معیار رشد و فرهیختگی، تسلط متریبان بر گنجینه علوم تصور شده است. بنابراین، علم‌گرایی تربیت جدید، غفلت از تربیت اخلاقی به ویژه تربیت فضیلت اخلاقی را دامن زده است. شخص‌گرا معتقد است که تربیت فضیلت اخلاقی به این بهانه که نمی‌توان فضایل اخلاقی را به عنوان برنامه درسی آشکار^۲ و در چارچوب دروس آموزش داد، مورد بی‌مهری قرار گرفته است (برتوچی، ۱۹۷۰، صص. ۱۳۵-۱۳۴). بنابراین، تربیت اخلاقی شخص‌گرا، در میان رویکردهای تربیت اخلاقی، از رویکرد فضیلت حمایت می‌کند و در این رویکرد، قابل طبقه‌بندی است. فلسفه شخص‌گرایی به واسطه ارائه مبانی اخلاقی فضیلت‌محور می‌تواند زمینه مناسبی برای کاربرد این نوع اخلاق در تربیت اخلاقی فراهم آورد. رویکرد فضیلت در تربیت اخلاقی، جزء رویکردهای باسابقه‌ای است که از قرن هفدهم میلادی بنا به دلایلی از کانون توجه خارج شد و جای خود را به رویکردهایی چون استقلال، سازگاری^۳ و ... داد. با وجود این، در نیمه دوم قرن بیستم، کسانی چون پیترز^۴ و کار توانستند کاستی‌های این رویکردها و امتیازهای رویکرد فضیلت را نشان دهند. از دید این فیلسوفان تربیت، تنها راه برون‌رفت از بحران اخلاقی جوامع معاصر، توجه دوباره به تربیت اخلاقی فضیلت‌گراست (کار، ۱۳۸۲، صص. ۲۷-۴۶ و غفاری، ۱۳۸۵، صص. ۱۲ و ۱۷).

چنان‌که گفته شد، تربیت فضیلت، جزء رویکردهای کهن تربیت اخلاقی است. خاستگاه اصلی این رویکرد، اندیشه‌های فلسفی یونان باستان به ویژه ارسطو و قرون میانه به ویژه آکوئینی است. پرسش اصلی رویکرد تربیت فضیلت این است که ما چه نوع انسانی شویم نه اینکه چه باید انجام دهیم. تربیت فضیلت، اخلاقی بودن عمل را در گرو فاعل اخلاقی و منش و انگیزه‌های وی می‌داند نه خود عمل اخلاقی. به بیان دیگر، ملاک داوری اخلاقی، فاعل

1. Subject Matters

2. Explicit Curriculum

3. Adaptation

4. Peters

اخلاقی است نه عمل اخلاقی. تربیت فضیلت، برخلاف رویکردهای دیگر، «فاعل مبنای» است. بنابراین، آرمان تربیت فضیلت، شکوفایی انسان به واسطه پرورش فضایل اخلاقی است (خزاعی، ۱۳۸۲، ص. ۷۰؛ خزاعی، ۱۳۸۷، ص. ۸۳). در این تربیت، فضایل اخلاقی، ارزش ذاتی دارند. با وجود این، فضایل اخلاقی از ارزش ابزاری نیز برخوردارند زیرا واسطه نیل به سعادت هستند (صانعی دره بیدی، ۱۳۸۷، ص. ۲۷). اگرچه در باب سعادت حقیقی تفاسیر گوناگونی وجود دارد اما همگی در باب سعادت به عنوان غایت انسان اتفاق نظر دارند. این نکته، بیانگر آن است که تربیت اخلاقی مبتنی بر اخلاق فضیلت، غایت‌گرایانه^۲ است. بنابراین، برای نیل به خوشبختی باید فضایل اخلاقی را در متریان پرورش داد. علاوه بر این، رویکرد فضیلت‌گرا، به اصول و قوانین راهنمای عمل در موقعیت انتخاب، اعتقادی ندارد. در این رویکرد، فضیلت اخلاقی شخص هم راهنمای وی در موقعیت انتخاب است و هم تجویز کننده اقدام به آن. یکی از ویژگی‌های فضیلت اخلاقی این است که شخص فضیلت‌مند به واسطه آن است که طی طریق می‌کند. فضیلت اخلاقی به دلیل برخورداری از خصلت تأملی، هدایت‌گر شخص در موقعیت انتخاب است. در واقع، شخص فضیلت‌مند بواسطه منش خود است که درستی و نادرستی انتخاب خود را تشخیص می‌دهد. در اخلاق فضیلت‌گرای ارسطو، «قوانین مدون و معین اخلاقی وجود ندارد که فاعل بتواند بر اساس آن‌ها عمل کند و فاعل فضیلت‌مند نیز فردی نیست که مطابق اصول خاصی عمل نماید، بلکه در نظر وی ملکات نفسانی یا فضایل، در حالی که از حد تمایل صرف و انگیزش برای عمل فراتر می‌روند بر عقل عملی تأثیر گذاشته و هادی تأملات عقلانی فاعلند به گونه‌ای که فاعل بدون منش اخلاقی نمی‌تواند تشخیص دهد که چه افعالی خوب یا بد است و چه اعمالی را باید یا نباید انجام داد» (خزاعی، ۱۳۸۴، ص. ۶۶). سرانجام، تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا، نسبت به سایر رویکردهای تربیت اخلاقی، از جامعیت بیشتری برخوردار است. در تربیت فضیلت، به رشد تمامی ساحت‌های

^۱. Agent-Based

^۲. Teleological

وجودی انسان نظیر شناخت، عواطف، اختیار و رفتار توجه می‌شود. بر این اساس، رویکردهایی که تنها بر یکی از آن‌ها تأکید دارند، ناقص هستند (میرشاه جعفری و کلباسی، ۱۳۸۸، صص. ۱۸۲-۱۸۱؛ خزاعی، ۱۳۸۷، ص. ۸۳). برای نمونه، کار، رویکردهای استقلال و سازگاری را به دلیل تأکید بر رشد شناخت اخلاقی به‌تنهایی (در رویکرد استقلال) و رشد رفتار اخلاقی به‌تنهایی (در رویکرد سازگاری)، ناقص می‌داند و از این‌رو، پیامدهای منفی آن‌ها را بیان می‌کند (کار، ۱۳۸۲، صص. ۳۸-۲۸). مری فضیلت‌گرا بر آن است که تربیت اخلاقی درست باید ناظر به تمامیت وجودی انسان باشد. تربیت باید به رشد شناخت و درک اخلاقی، میل به ارزش‌های اخلاقی، انتخاب ارزش‌های اخلاقی و عمل به آن‌ها منتهی شود. وی اعتقاد دارد که تربیت فضیلت از این ویژگی‌ها برخوردار است. از این حیث، تربیت اخلاقی عبارت است از دگرگونی درک، میل، انتخاب و عمل متربی منطبق با فضایل یا ارزش‌های اخلاقی.

تربیت اخلاقی شخص‌گرا تا اندازه زیادی این اصول و ویژگی‌های تربیت اخلاقی فضیلت محور را می‌پذیرد و آن را در تربیت اخلاقی تجویز می‌کند. با وجود این، نمی‌توان ادعا کرد که تربیت اخلاقی فضیلت از منظر شخص‌گرایی کاملاً مشابه تربیت اخلاقی فضیلت رایج است. بر اساس اخلاق فضیلت شخص‌گرا می‌توان این تغییرات را نشان داد و توجیه کرد. نخست، چنان‌که گفته شد، تربیت اخلاقی فضیلت محور بیشتر به آرمان شکوفایی و انسان بودن توجه دارد. بنابراین، چه عملی را باید انجام داد، مسأله اصلی این نوع تربیت نیست. پیامد این آموزه آن است که تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا، به اصول و قوانین راهنمای عمل و معیار داوری آن نظر ندارد. فرض آن است که انسان صاحب فضیلت به واسطه فضایل اخلاقی یا ملکات نفسانی خود، به انجام عمل مبادرت می‌کند نه اصول و قوانین اخلاقی کلی. تربیت اخلاقی مبتنی بر اخلاق فضیلت شخص‌گرا، این آموزه را کافی نمی‌داند. از دید آن، درست است که فضایل اخلاقی شخص، محوریت دارد اما کاربست این فضایل در موقعیت‌های انتخاب بدون اصول و قوانین اخلاقی کافی نیست. بنابراین، اخلاق شخص‌گرا تنها متضمن ارزش‌ها نیست بلکه الزام و قوانین اخلاقی را نیز دربرمی‌گیرد، زیرا تجربه اخلاقی، حاوی هر سه آن‌هاست. از دید شخص‌گرا، اخلاقی که فاقد یکی از این مؤلفه‌ها باشد، اخلاق زندگی نیست و انتزاعی

است. اخلاق انتزاعی یا تنها به ارزش‌های اخلاقی نظر دارد یا تنها به الزام و قوانین اخلاقی. اخلاق فضیلت شخص‌گرا می‌کوشد که این جنبه‌های حیاتی تجربه اخلاقی را به طور هماهنگ در کنار هم قرار دهد (برایتمن، ۱۹۳۳، صص. ۶۳، ۶۵ و ۶۸). این تحلیل، بیان‌گر آن است که اخلاق فضیلت شخص‌گرا هم به فاعل نظر دارد و هم به عمل و قوانین راهنمای آن. بنابراین، تربیت اخلاقی مبتنی بر این نوع اخلاق هم به مسأله انسان بودن و شکوفایی مرتبی اهمیت می‌دهد و هم به مسأله قوانین و معیارهای ناظر بر درستی و نادرستی اعمال. در تربیت فضیلت شخص‌گرا، اخلاقی بودن عمل هم مستلزم منش خوب شخص است و هم درگرو اصول و قوانین. از این رو، در نظریه اخلاق فضیلت شخص‌گرا، انواعی از قوانین اخلاقی معرفی شده‌اند. این قوانین عبارتند از قانون منطقی^۱، قانون استقلال^۲، قانون ارزش‌شناختی^۳، قانون نتایج^۴، قانون بهترین امر ممکن^۵، قانون خاص بودن موقعیت^۶، قانون فراگیرترین هدف^۷، قانون فردگرایی^۸، قانون دگردوستی^۹ و قانون آرمان شخصیت^{۱۰} (برایتمن، ۱۹۳۳، صص. ۱۶۶-۹۸).^{۱۱} بنابراین، می‌توان گفت، رویکرد تربیت اخلاقی فضیلت محور شخص‌گرا با گنجاندن قوانین و اصول اخلاقی در تربیت اخلاقی فضیلت محور رایج، قرائت جدیدی از این رویکرد و سازوکار نوینی برای آشتی آن با رویکردهای تربیت اخلاقی الزام محور و اصول‌گرا ارائه می‌دهد و از این رو، بسط رویکرد تربیت اخلاقی فضیلت محور به شمار می‌آید.

1. Logical Law

2. The law of Autonomy

3. Axiological Law

4. The Law of Consequences

5. The Law of the Best Possible

6. The Law of Specification

7. The Law of the Most Inclusive End

8. The Law of Individualism

9. The Law of Altruism

10. The Law of the Ideal of Personality

۱۱. برای آگاهی بیشتر از ماهیت و کارکرد قوانین اخلاقی به اسلامی، باقری، زیباکلام و سجادی (۱۳۹۴) مراجعه کنید.

در قلمرو عمل نیز این تغییر کاربرد دارد. محیط تربیتی نه تنها زمینه‌تمرین و تخلّق به انواع فضایل اخلاقی و ملکات پیش گفته است بلکه فرصتی برای آموزش و آشنایی با انواع قوانین اخلاقی نیز خواهد بود. همچنین، از آنجا که این قوانین با فضایل اخلاقی پیوند یافته‌اند، قوانین اخلاقی باید در ارتباط با منش خوب و نقشی که در رشد منش خوب ایفا می‌کنند، آموزش داده شوند. مربی شخص‌گرا به واسطه آموزش قوانین اخلاقی و شیوه به‌کارگیری آن‌ها، در وحدت و هویت اخلاقی متربیان مشارکت می‌جوید.

دوّم، چنان که گفته شد، تربیت فضیلت، به رشد ساحت‌های شناخت، عاطفه، انتخاب و عمل اخلاقی توجه دارد. تربیت اخلاقی شخص‌گرا نیز تا اندازه‌ای این رویکرد تربیت فضیلت را می‌پذیرد. با وجود این، خصلت متمایزی در تربیت اخلاقی فضیلت محور شخص‌گرایی قابل شناسایی است. اگرچه در اخلاق شخص‌گرا به ساحت‌های شناخت، عاطفه و عمل اخلاقی توجه می‌شود اما وزن ساحت آزادی انتخاب، سنگین‌تر است. اخلاق شخص‌گرا آشکارا عقیده دارد که فاعل اخلاقی بدون آزادی و اراده برانگیخته نمی‌شود. بر اساس آن، نه عقل و شناخت عقلانی به‌تنهایی و نه عواطف به‌تنهایی نمی‌توانند فاعل اخلاقی را به سوی عمل برانگیزانند. این تأکید بیش از اندازه بر مؤلفه آزادی انتخاب در بحث اخلاق فضیلت و از این‌رو، تربیت اخلاقی فضیلت محور شخص‌گرا وجود دارد. اگر به تعریف فضیلت اخلاقی و تعاریف مربوط به فضایل اخلاقی مورد قبول شخص‌گرایی توجه شود، تأکید بر اراده بسیار نمایان است. این تأکید به ویژه در فضایی چون قدردانی، توبه و مهربانی به گونه‌ای نمود پیدا کرده است که دخالت عواطف و احساس‌های ملازم با آن‌ها را هشدار می‌دهند و فاعل اخلاقی را به کنترل آن‌ها برمی‌انگیزانند. تأکید بر آزادی انتخاب، نقطه متمایز دیگری است که اخلاق فضیلت شخص‌گرا و تربیت اخلاقی مبتنی بر آن را از سایر تقریرهای مربوط به اخلاق فضیلت و تربیت اخلاقی مبتنی بر آن جدا می‌سازد. برای نمونه، اخلاق فضیلت یونان باستان و تا اندازه‌ای قرون میانه، عقل‌گرا هستند و فضایل را بر عقل و شناخت‌های عقلانی استوار می‌سازند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که تربیت اخلاقی فضیلت محور شخص‌گرا، آزادی انتخاب را اصل قرار می‌دهد و سایر ساحت‌های وجودی انسان را فرع بر آن. اگر بخواهیم تصویر روشن‌تر و

دقیق‌تری از تربیت اخلاقی فضیلت محور شخص‌گرا ارائه دهیم، می‌توان گفت، چنین تربیتی به ساحت عاطفه و احساس زیاد بها نمی‌دهد و این ویژگی است که مطالعه حاضر را بر آن داشت که حکم کند که این نوع تربیت تا اندازه‌ای با تربیت اخلاقی فضیلت محور کلاسیک و رایج قرابت دارد.

تأکید زیاد بر آزادی انتخاب در حوزه عمل نیز کاربرد دارد. انتخاب، فعلی است که از شخص در موقعیت انتخاب یا تعارض سر می‌زند. بر این اساس، محیط تربیتی باید فرصت‌های انتخاب را برای دانش‌آموزان فراهم کند و آن‌ها را با موقعیت‌های انتخاب بسیاری مواجه سازد. این تمرین آزادی چندین پیامد تربیتی دارد؛ نخست، انتخاب محتوای معینی نیست که در درس معینی و زمان خاصی باید آموزش داده شود بلکه فعالیتی است که در زمینه همه محتواهای آموزشی می‌توان آن را تجربه کرد. دوم، اقدام به انتخاب در موقعیت کلاس و فضای آموزشی تنها مربوط به این موقعیت نیست بلکه به انواع موقعیت‌های واقعی زندگی نیز قابل انتقال است و از این رو، دانش‌آموزان را برای انتخاب در زندگی آماده می‌کند. سوم، انتخاب، مربی را از القاء تصمیم‌های خاصی بر حذر می‌دارد. بر این اساس، مربی به جای القاء تصمیم‌های خود باید زمینه انتخاب خودمتربی و از این رو، تصمیم‌های شخصی را فراهم آورد. تربیت اخلاقی شخص‌گرا تنها این حالت را زمینه‌ساز ساختن خود یا شخص شدن متربی می‌داند.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

تربیت اخلاقی شخص‌گرا در پی ارائه سازوکاری برای دگرگونی اخلاقی متربی است. از آنجا که هر تغییری جهت و سمت و سویی دارد، چنان‌که نشان داده شد، از دید شخص‌گرا، تربیت اخلاقی برای نیل به وضعیت شخصی انجام می‌گیرد. تربیت اخلاقی شخص‌گرا، متربی را به سوی شخص شدن دگرگون می‌سازد. این نوع تربیت، واسطه گذر و حرکت متربی از فرد بودن به شخص شدن است. شخص شدن، بیان‌گر رشد و کمال متربی است. شخص شدن، پاسخی شخص‌گرا به بایدهای حیاتی متربی است. در واقع، حفظ حیات و کسب خوشبختی درگرو شخص شدن و نیل به حیات شخصی است. این هدف، بیان‌گر هدف غایی تربیت

اخلاقی شخص‌گراست. تربیت اخلاقی شخص‌گرا، شخص شدن را منزل نهایی دگرگونی اخلاقی متربی می‌داند لکن برای رسیدن به آن، منزل دیگری را نیز به تصویر می‌کشد که گذر از آن واجب است. این منزل، هدف میانی تربیت اخلاقی شخص‌گراست که برای نیل به شخص شدن باید آن را محقق ساخت. این هدف، از ماهیت شخص شدن قابل تحلیل است. شخص، دلالت و اشارت اخلاقی دارد. متربی که شخص می‌شود، حیات اخلاقی را در خود متجلی ساخته است. حیات اخلاقی شخص، مفاد فضیلت‌گرایانه دارد. بر این اساس، هرگاه متربی به مقام شامخ شخص دست پیدا کند، در واقع، فضیلت‌مند است و خود را به فضایل اخلاقی متخلق ساخته است. به بیان دیگر، صاحب فضایل اخلاقی، شخص است. بر این اساس، مقصد و جهت میانی تربیت اخلاقی شخص‌گرا، پرورش فضایل اخلاقی در متربیان است.

هدف میانی تربیت اخلاقی شخص‌گرا، این نوع تربیت را در چارچوب رویکرد تربیت اخلاقی فضیلت‌مدار قرار می‌دهد. بر این اساس، تربیت اخلاقی عبارت است از دگرگونی درک، میل، انتخاب و عمل متربی منطبق با فضایل اخلاقی. با وجود این، به واسطه مبانی فلسفی شخص‌گرایی، می‌توان گفت، تربیت اخلاقی شخص‌گرا، قرائت ویژه‌ای از تربیت اخلاقی فضیلت‌مدار ارائه داده است. چنان‌که نشان داده شد، این ویژه بودن از آن رو است که برخلاف سایر تقریرهای مربوط به تربیت اخلاقی فضیلت‌مدار، تربیت اخلاقی شخص‌گرا، قوانین و اصول اخلاقی را در بدنه فضایل و ملکات اخلاقی می‌گنجانند و آن را برای تحوّل اخلاقی ضروری می‌داند. علاوه بر این، در این رویکرد ویژه، به نقش آزادی انتخاب در تربیت اخلاقی متربیان بسیار توجه شده است و برانگیزانندگی این عامل برای انجام عمل اخلاقی را بیش از شناخت و عاطفه یا میل می‌داند. این دو ویژگی نه تنها تمایز نظری ایجاد کرده است بلکه پیامدهای ویژه و مفیدی نیز برای تربیت اخلاقی متربیان در قلمروی عمل دارد.

منابع

- اسلامی، ادریس؛ باقری، خسرو؛ زیباکلام، فاطمه؛ سجادی، سیدمهدی (۱۳۹۴). بررسی و نقد قوانین اخلاقی در نظریه اخلاقی شخص‌گرا. *تأملات فلسفی*، (۱۴)، ۸۱-۱۱۶.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). رویکرد و روش پژوهش استنتاجی. در خسرو باقری، نرگس سجادی و طیبه توسلی (گردآورندگان)، *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت* (صص ۹۷-۱۳۱). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- خزاعی، زهرا (۱۳۸۲). تبیین فضیلت از دیدگاه مکین‌تایر. *خردنامه صدر*، (۳۳)، ۶۸-۷۷.
- خزاعی، زهرا (۱۳۸۴). ارسطو، هیوم و اخلاق فضیلت. *اندیشه دینی*، (۱۴)، ۶۱-۷۴.
- خزاعی، زهرا (۱۳۸۷). اخلاق فضیلت و اخلاق دینی. *پژوهش‌نامه اخلاق*، (۱)، ۸۳-۹۷.
- داوودی، محمد (۱۳۸۵). رویکردها و پرسش‌های بنیادین در تربیت اخلاقی. *انجمن معارف اسلامی ایران*، ۲ (۲)، ۱۵۳-۱۷۵.
- ژیلسون، اتین (۱۳۸۴). *روح فلسفه قرون وسطی* (علی‌مراد داوودی، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- سجادی، مهدی (۱۳۷۹). رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی و ارزشی. *پژوهش‌های فلسفی-کلامی*، (۳)، ۱۴۴-۱۶۵.
- صناعی دره بیدی، منوچهر (۱۳۸۷). *فلسفه اخلاق و مبانی رفتار*. تهران: سروش.
- غفاری، ابوالفضل؛ باقری نوع پرست، خسرو (۱۳۸۰). تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا از منظر دیوید کار. *مطالعات اسلامی*، شماره ۵۴ و ۵۳، صص. ۱۸۴-۱۵۷.
- غفاری، ابوالفضل (۱۳۸۵). اخلاق و تربیت اخلاقی از منظر رویکرد دلمشغولی: جایگزینی برای رویکرد کولبرگی. *مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد*، ۶ (۲۲)، ۶-۲۷.
- کاپلستون، فردریک (۱۳۸۸). *تاریخ فلسفه: از مین‌دویبریان تا سارتر* (عبدالحسین آذرنگ و محمود یوسف ثانی، مترجمان). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- کاپلستون، فردریک (۱۳۸۴). *فلسفه معاصر* (علی اصغر حلبی، مترجم). تهران: زوآر.
- کار، دیوید (۱۳۸۲). سه رویکرد اساسی در تربیت اخلاقی. در مهدی سجادی (گردآورنده و مترجم)، *گفتارهای پیرامون: رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی* (صص. ۲۸-۴۷). تهران: جنگل.
- میرشاه جعفری، ابراهیم؛ کلباسی، افسانه (۱۳۸۸). دیدگاه برنامه‌دستی اخلاق‌مدار با تکیه بر پرورش منش. *معرفت اخلاقی*، شماره ۱، ۱۷۱-۱۹۵.
- Bertocci, P.A. (1970). *The Person God is*. New York: Humanities.
- Bertocci, P.A. & Millard, R.M. (1963). *Personality & the good: Psychological & ethical perspectives*. New York: David Mc Kay.
- Bowne, B.P. (1892). *The Principles of ethics*. New York: Harper & Brothers.
- Brightman, E.S. (1933). *Moral Laws*. New York: Abingdon.
- Buford, T.O. (1998). Personalism and education: a philosophical retrospect/prospect. Presented at *the Twentieth World Congress of Philosophy*, in Boston, Massachusetts.
- Buford, T.O. (2011). *Know Thyself: an essay in social personalism*. New York & United Kingdom: Lexington Books.

- Byrnes, J.T. (2000). *Towards a Catholic philosophy of Education: The Personalism of Karol Wojtyla and the Education of the Human person*. (Doctoral Dissertation). ETD Collection for Fordham University, New York.
- Cole, G., & Schluter, M. (2004). *From personalism to relationism: commonalities and distinctives*. Cambridge: Jubilee Centre.
- Eneau, J. (2008). From autonomy to reciprocity, or vice versa? French personalism's contribution to a new perspective on self – directed learning. *Adult Education Quarterly*, 58(3), 229-248.
- Gutek, G.L. (2005). Jacques Maritain and John Dewey on Education: reconsideration. *Educational Horizons*, 8(4), 247-263.
- Maritain, J & Fitzgerald, J.J. (1946). The person and the common good. *The review of politics*, 4, 419 – 455.
- Maritain, J. (1968). Education at the crossroads. In T.O. Buford, *Toward a Philosophy of Education*. (pp. 424-442). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Marlatt, E. B. (1943). Personalism and religious education. In Associates and Former Students, E. S. Brightman (Ed.). *Personalism in theology* (pp. 225-248). Boston: Boston University.
- Mounier, E. (1947). *Existentialist philosophies: an introduction* (E. Blow, Trans.). London: Rockliff.
- Mounier, E. (1952). *Personalism* (P. Mairet, Trans.). London: Routledge and Kegan Paul.
- Mounier, E. (1956). *The character of man* (C. Rowland, Trans.). New York: Harper & Brothers.
- Wojtyla, K. (1993). *Person and community: selected essays*, (T. Sandok, Trans.). New York; Berlin; Bern; Frankfurt; Paris; Wien: Lang.
- Wojtyla, K. (1979). *The acting person* (A. Potocki, Trans.). Holland: D. Reidel.

رویکرد شناختی به تربیت دینی^۱

دکتر محمود تلخابی^۲

چکیده

علوم شناختی با تبیین کارکردها و ظرفیت‌های شناختی ذهن و مغز، امکان‌های جدیدی را برای کنش‌گران تربیت ایجاد کرده است. بدیهی است که کاربرد این آموزه‌ها در ابعاد مختلف تربیت متفاوت خواهد بود. از این رو، در این مقاله تأثیر یافته‌های علوم شناختی بر رویکرد تربیت دینی مورد بررسی قرار می‌گیرد. از آنجا که نظریه بازنمودی-رابانشی رویکرد غالب در علوم شناختی تلقی می‌شود، این نظریه مبنای فهم عملکرد ذهن قرار می‌گیرد. بر اساس این دیدگاه، پردازش شناختی دارای دو مؤلفه اساسی است: نخست این که ذهن در بازنمایی از شیوه‌های مختلفی استفاده می‌کند و دوم این که تمام پردازش‌های شناختی دارای مؤلفه هیجانی است. از سوی دیگر، تجارب دینی نیز دارای ابعاد مختلفی است. بنابراین، این ایده مطرح است که هر یک از تجربه‌های دینی کدام یک از انواع بازنمایی را درگیر می‌سازد. بدین ترتیب، در رویکرد شناختی نسبت به تربیت دینی با یک الگوی سه وجهی مواجه هستیم که وجه اول آن، انواع بازنمایی‌ها، وجه دوم، انواع تجربه‌های دینی و وجه سوم، مؤلفه هیجانی است و تمامی فرایندهای ذهنی در چنین بستری روی می‌دهد. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که اولاً در فرایند تربیت امکان جدا ساختن تربیت دینی عقلانی و احساسی وجود ندارد؛ زیرا هیجان جزء جدایی‌ناپذیر شناخت است. دوم این که تربیت دینی اثربخش، متضمن درگیر ساختن تمام انواع بازنمایی است- البته در این مداخله لازم است نسبت‌های مفهومی بین انواع تجربه‌های دینی و انواع بازنمایی‌ها مورد توجه قرار گیرد.

واژگان کلیدی: تربیت دینی، علوم شناختی، ذهن، شناخت

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۱۱/۱۷

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۲/۱۲

^۲ عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان و پژوهشکده علوم شناختی و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛

مقدمه

در سال‌های اخیر، پیشرفت در مطالعات علوم شناختی منجر به شکل‌گیری حوزه مطالعاتی جدیدی تحت عناوین «ذهن، مغز، تربیت»، «علوم اعصاب تربیتی» و «عصب-تربیت» (هوارد-جونز، ۱۳۹۰) و علوم یادگیری^۱ (سایر^۲، ۲۰۱۴) شده است. این حوزه‌های مطالعاتی مدعی هستند که تعامل علوم شناختی و علوم تربیتی می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در بهبود نظریه، تفکر و عمل تربیتی داشته باشد (نوری و مهرمحمدی، ۱۳۸۹). زیرا هدف علوم شناختی به‌عنوان یک دانش پایه، اکتشاف اصولی است که کارکردهای شناختی و چگونگی یادگیری ذهن/مغز را توصیف می‌کند و هدف علوم تربیتی به‌عنوان یک دانش کاربردی و هنجاری، تحقق مجموعه‌ای از اهداف مشخص در یک محیط و شرایط خاص است. بنابراین، از علوم شناختی می‌توان در بهبود دانش، سیاست و عمل تربیت بهره‌گرفت (تلخابی و زیباکلام، ۱۳۹۱). بدین ترتیب، این پرسش مطرح می‌شود که یافته‌های علوم شناختی چه تأثیری بر رویکرد تربیت دینی می‌گذارد.

به‌طور کلی، در تربیت دینی دو رویکرد متمایز را می‌توان شناسایی کرد: رویکردی که جنبه هیجانی را در کانون خود قرار می‌دهد و رویکردی که تربیت را امری عقلانی تلقی کرده و استدلال و خردورزی را محور تربیت دینی قلمداد می‌کند. هر یک از این رویکردها طرفداران و مخالفانی دارد که از منظر دیدگاه خود به نقد و آسیب‌شناسی تربیت دینی می‌پردازند (محمودوند و همکاران، ۱۳۹۴). برای مثال، از نظر باقری (۱۳۹۲) یکی از مهم‌ترین مشکلات تربیت دینی تأکید فراوان بر بعد مناسک- یعنی باقی ماندن در قشر دین و عدم توجه به روح دین- است. در واقع، از آنجاکه در تربیت دینی هم عنصر تقلید وجود دارد و هم تقدس، از این رو، گرایش به تسلیم بدون پرسشگری و نقادی وجود دارد و این امر سبب می‌شود تربیت دینی با تلقین گره بخورد. برعکس، طرفداران تربیت احساسی معتقدند کارکرد بد نظام تربیت دینی

1. Learning science

3. Sawyer

به دلیل ناتوانی در ایجاد نگرش و علاقه به امور دینی بوده است. بنابراین، باید از دوره کودکی از طریق مناسک و با تکیه بر احساسات و عواطف نسبت به تربیت دینی متریان مبادرت نمود. به بیان دیگر، این گروه بر تقدم باور بر فهم تأکید دارند. بدین ترتیب، پرسش این است که از منظر علوم شناختی تربیت دینی به کدام رویکرد تمایل پیدا خواهد کرد.

از این رو، مقاله حاضر به دنبال آن است که بر اساس آموزه‌های علوم شناختی امکان بازاندیشی در تربیت دینی را بررسی کرده و به دو پرسش پاسخ دهد: ۱) علوم شناختی عملکردهای ذهن را چگونه تبیین می‌کند؟ ۲) فهم بازنمودی - رایانشی ذهن^۱ چه استلزام‌هایی برای تربیت دینی در ابعاد مختلف دارد؟

نظریه بازنمودی - رایانشی ذهن

فهم چگونگی کارکرد ذهن برای بسیاری از فعالیت‌های عملی از جمله علوم شناختی، شناخت‌شناسی، فلسفه و تعلیم و تربیت بسیار مهم است. اغلب دانشمندان شناختی تفکر را به مثابه نوعی رایانش در نظر می‌آورند و از استعاره‌های رایانشی بهره می‌گیرند تا چگونگی حل مسئله و یادگیری را در انسان توصیف و تبیین کنند. اگرچه در مورد ماهیت بازنمایی و رایانش که اجزاء سازنده تفکر هستند اختلاف نظرهایی وجود دارد، اما در حال حاضر فرضیه فهم بازنمودی - رایانشی ذهن، رویکرد غالب در علوم شناختی است و به قدر کافی از جامعیت برخوردار است که گستره فعلی تفکر در علوم شناختی را دربر بگیرد. در نظریه فهم بازنمودی - رایانشی ذهن، تفکر را می‌توان به صورت ساختارهای بازنمودی در ذهن و نیز روال‌هایی رایانشی تصور کرد که بر ساختارها عمل می‌کنند (اندلر^۲، ۲۰۰۵). در واقع، می‌توان گفت ذهن سامانه‌ای فوق‌العاده پیچیده است و انواع مختلفی از تفکر را پشتیبانی می‌کند. منطق، قاعده‌ها، مفهومی‌ها، تصویرها، تمثیل‌ها و پیوندها انواع بازنمایی‌های شناختی مختلف هستند که نه تنها به سبب آنچه بیانگرش هستند بلکه به سبب آنچه به واسطه آن‌ها می‌توان انجام داد، از اهمیت

1. Representational -Computational

2. Andler

برخورد دارند. رویکرد «فهم بازنمودی- رایانشی ذهن» به دنبال تبیین رفتار هوشمند است. مطابق این رویکرد انسان‌ها دارای بازنمایی‌های ذهنی و روال‌های الگوریتمی هستند. روال‌های الگوریتمی بر بازنمایی‌ها عمل می‌کنند و تولید رفتار می‌کنند (تاگارد^۱، ۱۳۹۱). در جدول (۱) مدل تبیینی تفکر را می‌توان به صورت ساختارهای بازنمایی در ذهن و رویه‌های رایانشی تصور کرد که بر آن ساختارها عمل می‌کند.

جدول ۱- ویژگی بازنمایی و رایانشی ذهن

رایانشی	بازنمایی
	منطق (استدلال):
	گزاره‌ها
حل مسئله:	عملگرها
برنامه‌ریزی	محمول‌ها
تصمیم‌گیری	سورها
تبیین	قاعده‌ها:
	ساختار اگر- آنگاه
	مفهوم‌ها:
	بازنمایی موجودیت‌ها یا موقعیت‌های معمول
	تمثیل‌ها:
	استعاره‌ها (استدلال تمثیلی)
یادگیری	تصویرها:
	اطلاعات دیداری، حرکتی و غیره
زبان	پیوندها:
	واحدها و اتصال‌ها
	کاربرد عملی
روان‌درمانی	طراحی
	سامانه‌های هوشمند
	آموزشی

اقتباس از تاگارد، ترجمه گلشایی، ۱۳۹۱، صص. ۲۶ - ۱۷۷.

2. Thagard

برای آشنایی بیشتر با انواع بازنمایی‌های ذهن، در ادامه به توصیف هر یک از آنها می‌پردازیم:

۱- منطق:

منطق صوری ابزاری قدرتمند برای مطالعه ماهیت بازنمایی و رایانش فراهم می‌کند. منطق گزاره‌ای و محمولات برای انواع پیچیده‌ای از دانش کاربرد داشته است و بسیاری از استنتاج‌ها را می‌توان با استفاده از قیاس منطقی و به کمک قاعده‌های استنتاج از جمله وضع مقدم درک کرد (اندلر، ۲۰۰۵). انسان‌ها بازنمایی‌های ذهنی شبیه جمله‌های منطق گزاره‌ای دارند، همچنین دارای روال‌های قیاسی و استقرایی هستند که بر این جمله‌ها عمل می‌کنند و تولید استنتاج می‌کنند. منطق شیوه‌هایی برای استدلال بهتر انسان ارائه می‌دهد و قدرت بازنمودی ارزشمندی دارد که باید با دیگر رویکردها به بازنمایی ذهنی که ممکن است بازده رایانشی و معقولیت روان‌شناختی بیشتری داشته باشد مطابقت داده شود. الگوهای استنتاجی که دو مقدمه و یک نتیجه دارند، قیاس صوری نامیده می‌شوند. قیاس صوری نوعی استنتاج قیاسی است که در آن، نتیجه الزاماً از مقدمات حاصل می‌شود: اگر مقدمات صادق باشند، نتیجه نیز صادق خواهد بود. منطق صوری جدید از قابلیت‌هایی برخوردار است تا بسیاری از انواع استنتاج‌های قیاسی را بازنمایی کند (تاگارد، ۱۳۹۱).

۲- قاعده‌ها:

قسمت عمده دانش انسان به‌طور طبیعی در قالب قاعده‌ها بیان می‌شود. انسان‌ها دارای قاعده‌های ذهنی و روال‌های خاصی برای استفاده از این قاعده‌ها هستند. روال‌هایی که در استفاده و ایجاد قاعده‌ها دخیل‌اند رفتار را شکل می‌دهند. قاعده‌ها ساختارهایی به صورت اگر-آنگاه هستند که می‌توانند اطلاعات کلی در باب جهان را بازنمایی کنند. قاعده‌ها ممکن است ذاتی باشند، به‌واسطه تجربه شکل گیرند، یا از قاعده‌های دیگری نشأت گرفته باشند (اندلر، ۲۰۰۵).

۳- مفهوما:

مفهوم‌ها در زبان گفتاری و نوشتاری تا حدودی معادل کلمات می‌باشند و گونه مهمی از بازنمایی ذهنی هستند. برای کنار نهادن نگرش سنتی به مفهوم‌ها مبتنی بر تعریف دقیق آن‌ها، دلایل رایانشی و روان‌شناختی وجود دارد. در مقابل، مفهوم را می‌توان به صورت مجموعه‌ای از مشخصه‌های معمول در نظر گرفت. در این صورت به کارگیری مفهوم‌ها شامل تطبیق تقریبی آن‌ها با جهان خارج خواهد بود.

انسان‌ها دارای مجموعه‌ای از مفهوم‌ها هستند که به واسطه مؤلفه‌ها سازمان یافته‌اند. این مؤلفه‌ها برقرارکننده سلسله مراتب‌های نوع و جزء و تداعی‌های دیگر هستند. انسان‌ها دارای مجموعه‌ای از فرایندها برای به کارگیری مفهوم‌ها هستند که شامل برانگیختگی منتقل‌شونده، تطبیق و توارث است. فرایندهایی که بر مفهوم‌ها اعمال می‌شوند رفتار را تولید می‌کنند. مفهوم‌ها را می‌توان به قاعده‌ها تبدیل کرد، اما مفهوم‌ها اطلاعات را متفاوت از مجموعه‌ای از قاعده‌ها دسته‌بندی می‌کنند و فرایندهای مختلف رایانشی را ممکن می‌سازند. مفهوم‌ها ممکن است ذاتی باشند، به واسطه تجربه شکل گیرند، یا از مفهوم‌های دیگری نشأت گرفته باشند. برخی مفهوم‌ها به واسطه مثال فراگرفته می‌شوند. همچنین، با ترکیب مفهوم‌هایی که از قبل فرا گرفته‌ایم، می‌توانیم مفهوم‌های جدید تولید کنیم (تاگارد، ۱۳۹۱).

۴- تمثیل‌ها:

نوع دیگری از بازنمایی ذهنی تمثیل است. فکر کردن به شیوه قرینه‌سازی به معنای رفتار در موقعیت جدید، مشابه موقعیت قبلی است (فردنبرگ و سیلورمن^۱، ۱۳۸۸). نقش حکایت‌های اخلاقی متون دینی، ایجاد مشابهت میان داستان‌ها و موقعیت‌های خود خواننده است. اهمیت تمثیل در استدلال، مدت‌هاست که از سوی فیلسوفان تصدیق شده است. تمثیل‌ها نقش مهمی را در تفکر انسان ایفا می‌کنند: در حوزه‌هایی به وسعت حل مسئله، تصمیم‌گیری، تبیین و ارتباطات زبانی. انسان‌ها بازنمایی‌هایی کلامی و دیداری از موقعیت‌ها

^۱. Friedenber & Silverman

دارند که می‌توان از آن‌ها به‌عنوان موردها یا عناصر تمثیل‌پذیر استفاده کرد. انسان‌ها فرایندهای بازیابی، نگاشت و اقتباس را دارا هستند که بر این عناصر تمثیل‌پذیر اعمال می‌شوند. فرایندهای تمثیلی که به بازنمایی‌های عناصر تمثیل‌پذیر اعمال می‌شوند، رفتار را تولید می‌کنند. با محدودیت‌های شباهت، ساختار و هدف می‌توان بر این مسئله دشوار فائق آمد که چگونه تجارب قبلی را می‌توان بازیافت و در مسائل جدید به کار برد. البته تفکر کلاً تمثیلی نیست و به کارگیری تمثیل‌های نامناسب می‌تواند مانع تفکر شود. عنصر تمثیل‌پذیر هدف که باز نمود موقعیت جدید است و استدلال بر روی آن انجام می‌گیرد و عنصر تمثیل‌پذیر مبدأ که باز نمود موقعیت قدیمی بوده و می‌توان از آن در عنصر تمثیل‌پذیر هدف استفاده کرد. هر کدام از عناصر تمثیل‌پذیر باز نمودی از یک موقعیت هستند و تمثیل رابطه‌ای نظام‌مند میان آن‌ها به شمار می‌رود (تاگارد، ۱۳۹۱).

۵- تصویرها:

تصویرهای دیداری و انواع دیگر تصویرها نقش مهمی در تفکر انسان ایفا می‌کنند. بازنمایی‌های تصویری اطلاعات دیداری و فضایی را بسیار مؤثرتر از توصیفات طولانی کلامی بازنمایی می‌کنند. روال‌های رایانشی مناسب برای بازنمایی‌های دیداری عبارت‌اند از واریسی، یافتن، بزرگ‌نمایی، چرخش و دگرگونی چنین عملیاتی می‌تواند برای برنامه‌ریزی و تبیین در زمینه‌هایی که بازنمایی‌هایی تصویری کاربرد دارند، بسیار سودمند باشند. انسان‌ها تصویرهایی دیداری از موقعیت‌ها دارند و از طریق فرایندهایی نظیر پویش و چرخش به پردازش آن تصویرها می‌پردازند. فرایندهای ایجاد و دگرگون‌سازی تصویرها، رفتار هوشمند را تولید می‌کنند. تصویرسازی می‌تواند به یادگیری کمک کند و برخی از جوانب استعاره‌ی زبان احتمالاً ریشه در تصویرسازی دارند. آزمایش‌های روان‌شناختی نشان می‌دهند روال‌های دیداری نظیر پویش و چرخش از تصویرسازی بهره می‌گیرند و نتایج آزمایش‌های فیزیولوژی اعصاب وجود ارتباط فیزیکی نزدیکی را میان استدلال از یک سو و تصویرسازی ذهنی و ادراک از سوی دیگر تأیید می‌کنند (تاگارد، ۱۳۹۱).

۶- پیوندها:

شبکه‌های پیوندگرا متشکل از گره‌ها و اتصال‌های ساده، برای درک فرایندهای روان‌شناختی مستلزم اقلان محدودیت‌های موازی، بسیار سودمند هستند. چنین فرایندهایی شامل جوانبی از بینایی، تصمیم‌گیری، انتخاب، تبیین، معناسازی در درک زبان می‌شوند (کاین و صالح^۱، ۲۰۱۰).

انسان‌ها دارای بازنمایی‌هایی هستند که شامل واحدهای پردازشی ساده می‌باشند که به واسطه پیوندهای تحریکی^۲ یا بازداشتی^۳ به یکدیگر متصل می‌شوند (تاگارد، ۱۳۹۱). بر اساس الگوهای پیوندگرا ما تعدادی زیادی از عملیات شناختی را از طریق شبکه‌ای که در سطح نقاط بی‌شماری از مغز توزیع شده‌اند مدیریت می‌کنیم (فردنبرگ و سیلورمن، ۱۳۸۸). انسان‌ها فرایندهایی دارند که برانگیختگی را در میان واحدها از طریق پیوندهای میان آن‌ها انتشار می‌دهند و فرایندهایی دارند که پیوندها را تعدیل می‌کنند. در واقع، این فرایندها منجر به یادگیری و تولید رفتار می‌گردند.

شش مؤلفه ذکر شده انواع بازنمایی شناختی هستند که ذهن برای ما فراهم می‌کند. در قسمت بعد به بررسی چگونگی رابطه پردازش هیجانات و شناخت می‌پردازیم.

نظریه انسجام هیجانی^۴

بیش از ۸۵ درصد مردم جهان پیرو یکی از مذاهب هستند (ر.ک. سایت ادهرنت^۵). تاگارد (۲۰۰۶) برای پاسخ دادن به این سؤال که چرا باورهای دینی این چنین گسترده‌اند، به بررسی نقش هیجان^۶ در شناخت انسان‌ها می‌پردازد و تبیینی از باور دینی ارائه می‌کند که دارای نوعی انسجام هیجانی است به گونه‌ای که افراد باورهای دینی را اخذ می‌کنند که با نیازهای هیجانی

1. Khine & Saleh

2. exciatory

3. inhibitory

4. Emotional Coherence

5. <http://www.adherents.com>

6. Emotion

آن‌ها و سایر باورهایشان سازگار باشد. او با بررسی نقش هیجان در شناخت انسان و مرور شواهدی از علوم شناختی نشان می‌دهد که هیجان جزء ذاتی و لاینفک شناخت است. تاگارد شناخت هیجانی را نوعی خاص از اندیشه که هیجان‌ات را در برداشته باشد نمی‌داند، بلکه استدلال می‌کند که هر نوع اندیشیدن یک جزء هیجانی دارد و شناخت هیجانی تمام اقسام شناخت را شامل می‌شود. در واقع، پردازش شناختی ذهن ما در بستر و تلازم پردازش هیجانی صورت می‌گیرد. به عبارت دیگر، تصمیم‌گیری‌های ما در باب انتخاب فعلی و باور کردن یا نکردن چیزی، حاصل انسجام جنبه‌های شناختی و هیجانی فرد است که مجموعاً ما را به گزینش یک باور یا فعل وامی‌دارد. این موضوع در زمینه قائل شدن به وجود یا عدم وجود خدا نیز صدق می‌کند و حاصل تعامل شناخت و هیجان است. تاگارد برای توضیح شیوه‌های تعامل شناخت و هیجان، نظریه انسجام هیجانی را مطرح می‌کند. برای مثال، به باور او با افزودن مؤلفه هیجانی به استدلال، باور به وجود خدا چهار نتیجه مطلوب برای ما خواهد داشت که عبارت‌اند از: ۱- آسایش و آرامش؛ ۲- تعلق اجتماعی (پیوند با جامعه دینداران)؛ ۳- اخلاق (معیار برای سنجش خوب و بد) و ۴- زندگی جاودانه.

در نظر گرفتن این چهار نتیجه مطلوب که حاصل تلازم شناخت و هیجان است، منجر به این می‌شود که پاسخ ما به پرسش از وجود خدا، مثبت باشد؛ چون ما هیجان‌هایی داریم که در قضیه دین‌باوری ارضاء می‌شوند. گرایش ما به تصمیم‌گیری در مورد وجود خدا مورد تقویت قرار می‌گیرد. از این منظر، عقاید دینی هم شناختی هستند هم هیجانی؛ زیرا حاصل ترکیب استدلال‌های تبیینی و ارضاء خواسته‌ها و امیال ما هستند.

این نتیجه‌گیری با نگرش‌های جاری در علم عصب‌شناسی که معتقد است قضاوت‌های ما اطلاعات شناختی و هیجانی را در بردارد، سازگار است (داماسیو^۱، ۱۳۹۱). اعتقاد متداول بر این که هیجان‌ها غیرعقلانی هستند و وجود تمایز دقیق بین تفکر هیجانی و شناخت عقلانی،

^۱. Damasio

توسط فیلسوفانی مانند دسوسا^۱ (۱۹۸۸)، اقتصاددانانی مانند فرانک^۲ (۱۹۸۸) و عصب‌شناسی مثل داماسیو (۱۳۹۱) به چالش کشیده شده است. همچنین، انبوهی از آزمایش‌های روان‌شناختی وجود دارد که نشان می‌دهد که بیشتر مفاهیم دینی به گرایش‌های هیجانی الحاق شده‌اند (فازیو^۳، ۲۰۰۱). مطالعات مغز و اعصاب نشان می‌دهند یکپارچگی نزدیکی بین مناطق هیجانی مغز از قبیل آمیگدال و مناطق برای تفکر سطح بالا در قشر پیش‌پیشانی مغز وجود دارد (رولز^۴ ۱۹۹۹، واگر^۵ و تاگارد، ۲۰۰۴). در امتداد تحقیقات داماسیو (۱۳۹۱) در مورد تصمیم‌گیری مؤثر در افراد مبتلا به آسیب مغزی، واگر و تاگارد (۲۰۰۴) در مدل عصبی-رایانشی نشان می‌دهند که چگونه نورون‌های چند شاخه‌ای توانایی در برگرفتن شناخت و هیجان‌ها را دارند. در این مدل تصمیم‌گیری‌های مؤثر از تعامل بین قشر جلوی پیشانی مغز که بازنمایی شناختی را بر عهده دارد و به ادامه مغز (آمیگدال) و هسته آکومبنس^۶ که پردازش هیجانات منفی و مثبت را انجام می‌دهند سرچشمه می‌گیرند. بیشتر نتیجه‌گیری‌های افراد در مورد این که چه چیزی را باور کنند یا انجام دهند شامل چنین تعامل شناختی و هیجانی است؛ بنابراین دور از ذهن نیست که استنتاج‌های دینی باید مانند سایر استنتاج‌ها هم شناختی و هم هیجانی باشند.

تاگارد ایمان دینی را یک قضاوت شهودی می‌داند که کاملاً با باورها و اهداف فرد سازگار است. مفاهیمی مثل خدا و بهشت در باور اسلام و مسیحیت جنبه هیجانی مثبت دارند که موجب گرایش ما به آن سمت می‌شود؛ چیزی که برای ما وجهه مثبت نداشته باشد به لحاظ عاطفی به سمت آن گرایش پیدا نمی‌کنیم. تصمیمی که درباره وجود خدا می‌گیریم به علت تلقی مثبت ما از خدا و بهشت است که روی هیجان‌های ما تأثیر می‌گذارد.

1. Desousa

2. Frank

3. Fazio

4. Rolls

5. Wagar

4. Accumbens

تا اینجا با دیدگاه تاگارد در مورد رابطه بین شناخت و هیجان‌ات آشنا شدیم. در بخش بعد به بررسی نسبت میان ابعاد تجربه دینی و انواع بازنمایی خواهیم پرداخت.

ابعاد تجربه دینی

گلاک و استارک^۱ (۱۹۶۵) ابعاد دینداری را حول پنج بعد دسته‌بندی کرده‌اند که عبارت‌اند از بعد اعتقادی یا باورهای دینی، بعد تجربی، بعد مناسکی، بعد آگاهی و بعد پیامدی. الگوی گلاک و استارک نسبتاً جامع و فراگیر است و اغلب ابعاد مشترک میان ادیان را در بر می‌گیرد و در اغلب پژوهش‌ها نیز از آن الگو استفاده شده است (سراج‌زاده، ۱۳۸۴؛ کاظمی و فرجی، ۱۳۸۱؛ خسروانیا و شفیعی، ۱۳۹۲).

۱- بعد باور:

باور دینی چیزی است که انتظار می‌رود پیروان یک دین بدان اعتقاد داشته باشند. گلاک و استارک این باورها را در هر دین به سه نوع تقسیم کرده‌اند: باورهای پایه‌ای مسلم که ناظر بر شهادت به وجود خدا و معرفی ذات و صفات اوست. باورهای غایت‌گرا که هدف و خواست خدا از خلقت انسان و نقش او در راه نیل به این هدف است. باورهای زمینه‌ساز که روش‌های تأمین اهداف و خواست خداوند و اصول اخلاقی را که بشر برای تحقق آن اهداف باید به آن‌ها توجه کند، در بر می‌گیرد. گلاک و استارک بعد باور یا عقیدتی را بعد ایدئولوژیکی هم نامیده‌اند.

۲- بعد مناسکی (عمل):

نظام اعتقادی در هر دینی وجود دارد، اما این اعتقادات به صورت مناسک نمود عینی می‌یابند. تمام ادیان بنا بر اقتضای نوع الهیات خود، نحوه خاصی از عمل و زیست را بر مؤمن الزام می‌کنند ... که همان عمل دینی است. این عمل خواه‌ناخواه، در پرتو نظام فقهی و اخلاقی سامان می‌پذیرد. بعد عمل یا مناسک، اعمال دینی مشخصی نظیر عبادت‌های فقهی و اخلاقی سامان می‌پذیرد. گلاک و استارک در تشریح بعد مناسکی بر این نکته تأکید کرده‌اند

^۱. Glock & Stark

که در عملیاتی کردن این بعد، علاوه بر مشارکت در فعالیت‌های مناسکی، تفاوت‌های مربوط به ماهیت یک عمل و معنای آن عمل نزد فاعلان آن نیز بررسی می‌شود (آرون، ۱۳۸۶). همچنین، تمامی مناسک و اعمال دینی در ادیان کارکرد اجتماعی دارند و هدف آن‌ها زنده نگه داشتن حس تعلق به گروه و مواظبت از اعتقاد و ایمان است.

۳- بعد تجربه:

تجربه دینی با احساسات، تجربیات و درون فرد دین‌دار مرتبط است. احساسات و عواطف دینی وجه عالی‌تری از دینداری است که کاملاً قلبی و درونی بوده و برخلاف مناسک و مراسم آیینی، نمود بیرونی ندارد. بعد تجربی یا عواطف دینی، تصورات و احساسات مربوط به برقراری رابطه با وجودی همچون خدا که واقعیت غایی یا اقتدار متعالی است، ظاهر می‌شود (سراج زاده، ۱۳۸۴).

گلاک و استارک تجربه دینی را چندین نوع می‌دانند: تأییدی (حس مودت و تأیید به وجود خدا)؛ ترغیبی (گزینش آگاهانه خدا و اشتیاق به او)؛ شیدایی (حس صمیمیت و شور و وجد نسبت به خدا)؛ و حیانی (مورد اعتماد خدا واقع شدن و کارگزار و فرستاده خداوند بودن) (مهدی‌زاده، ۱۳۷۹).

۴- بعد دانش:

بعد معرفتی، عقلانی یا دانش با بعد عقیدتی بسیار نزدیک است. تفاوت این دو بعد، مربوط به آگاهی و شناخت در اعتقادات در بعد دانش است. معرفت دینی، آگاهی به متون دینی است که می‌تواند الگویی برای باور، عمل و تجربه دینی باشد. از نظر گلاک و استارک، بعد معرفتی در ارتباط با مطالبی است که مردم از طریق عالمان دینی درباره مذهب می‌آموزند.

۵- بعد پیامدی:

پیامد دینی به اعمالی گفته می‌شود که از عقاید، احساسات و اعمال مذهبی ریشه می‌گیرد و از ثمرات و نتایج ایمان در زندگی و کنش‌های بشر است. از نظر گلاک و استارک، بعد پیامدی جدا از سایر ابعاد قابل بررسی نیست. رفتارهای دینی می‌توانند در معنای پیامدی

سنجه‌ای از دینداری باشند که منجر به استواری ایمان مذهبی می‌شود- آنچه سبب شود تا از باور، اعمال، تجربه و دانش دینی پیروی شود (مهدی‌زاده، ۱۳۷۹).

تقابل نظریه بازنمودی ذهن و ابعاد تجربه دینی

ایده‌ای که در این مقاله در قالب رویکرد شناختی به تربیت دینی ارائه می‌شود، دارای دو جنبه است:

جنبه اول این است که به استناد نظریه انسجام شناخت و هیجان، تفکیک تربیت دینی به بعد عقلانی و احساسی منتفی می‌شود. به عبارت دیگر، به دلیل این که تمامی پردازش‌های شناختی آدمی دارای مؤلفه هیجانی است، در پردازش‌های دینی نیز عملاً دو مؤلفه هم‌زمان در ذهن فعال هستند. این بدان معناست که صحبت درباره تربیت عقلانی بدون گرایش‌های احساسی و یا تأکید بر جنبه‌های احساسی بدون فعالیت استدلالی و عقلانی، نادیده گرفتن سازوکار ذهن انسان در پردازش مسائل است. بدین ترتیب، حتی در موقعیت‌های هیجانی نیز ذهن به استدلال می‌پردازد.

جنبه دوم، بررسی و طرح امکان‌های ذهن برای انواع مختلف تجربه دینی است. به نظر می‌رسد تقابل نظریه انواع بازنمایی‌های ذهنی و ابعاد تجربه دینی (جدول شماره ۲) می‌تواند ابعاد مختلفی را از امکان‌های ذهن در پردازش تجارب دینی آشکار سازد. از طرفی ما با تجربه‌های مختلف دینی سروکار داریم و از طرف دیگر با انواع بازنمایی‌های ذهنی روبرو هستیم. این تجربه‌های دینی توسط انواع بازنمایی‌های ذهنی در بستر تفکر هیجانی پردازش می‌شوند. تعامل این دو سطح از حالات ذهنی، یک الگوی سه‌بعدی برای تبیین عملکرد ذهن در تجربه‌های دینی است که در ادامه به توضیح آن خواهیم پرداخت.

جدول ۲- الگوی سه بعدی شناخت، هیجان و تجربه دینی

نظریه‌ی انسجام هیجانی	نظریه رایانشی بازنمودی ذهن	منطق	قاعده‌ها	مفهوم‌ها	تجربل‌ها	تصویرها	پوندها
	ابعاد تجربه دینی						
	بعد باور						
	بعد مناسکی (عمل)						
	بعد تجربه دینی						
	بعد دانش						
	بعد پیامدی						

نظریه‌ی انسجام هیجانی

همان‌گونه که الگوی فوق نشان می‌دهد تمامی بازنمایی‌های ذهنی در یک بستر هیجانی انجام می‌شوند. به بیان دیگر، حتی آنجا که تصور می‌کنیم ذهن خود را به‌طور کامل با الزامات منطقی مدیریت می‌کنیم و حاصل اندیشه ما دارای ماهیت صرف عقلانی است، نیز میزانی از هیجان نقش دارد. از این رو است که استدلال‌های عقلانی نیز ویژگی تعلق پیدا می‌کنند و حتی گاهی منشأ تجربه لذت می‌شوند. این واقعیت، از آن جهت حائز اهمیت اساسی است که می‌تواند مصالحه‌ای کارآمد برای مناقشه میان تربیت دینی عقلانی و تربیت دینی هیجانی به وجود آورد. به این معنا که با پذیرش این واقعیت که ذهن یک سامانه پردازشی است که جنبه‌های احساسی و شناختی آن به هم آمیخته است، طرح این پرسش که تربیت دینی باید جنبه احساسی داشته باشد یا جنبه عقلانی، موضوعیت خود را از دست خواهد داد. در واقع، مربی با آگاهی از ماهیت واقعی عملکرد ذهن، برنامه تربیتی خود را به گونه‌ای طراحی خواهد کرد که مرتبی همواره نسبت به جنبه‌های شناختی و هیجانی تجربه یادگیری، آگاهی داشته و نسبت به ابعاد تجربه یادگیری خود واقف باشد.

نکته دیگری که از الگوی فوق می‌توان انتظار داشت این است که با توجه به ابعاد متعدد تجربه دینی، می‌توان از ظرفیت‌های متفاوت بازنمایی بهره برد. شاید بتوان ادعا کرد که بین نوع تجربه‌های دینی و نوع بازنمایی‌های ذهنی نسبت معین وجود دارد؛ به عبارت دیگر، می‌توان تعیین کرد که هر یک از مؤلفه تجربه دینی با کدام نوع بازنمایی ذهنی پردازش می‌شود، زیرا به نظر می‌رسد گزاره‌های دینی وقتی وارد ذهن ما می‌شوند با توجه به نوع و جنسشان عملکردهای ذهنی متفاوتی را فعال می‌کنند. برای مثال، یک گزاره منطقی از نوع استدلال قیاسی مانند این که «جهان دارای نظم است و هر نظم ناظمی دارد» بازنمایی از نوع منطقی را درگیر خواهد ساخت. بدین ترتیب، سایر ابعاد تجربه دینی از قبیل مفهوم‌ها، تمثیل‌ها، تصویرها و ... نیز بازنمایی مختلفی را فعال خواهد ساخت. از این رو، مفاهیمی مثل مفهوم خدا، پاداش، گناه خیر، شر، بازنمایی از نوع مفهوم‌ها، تمثیل‌هایی مانند آنچه در داستان‌های قرآنی مثل داستان نوح آمده است، بازنمایی تمثیل‌ها و نمادهایی در برخی ادیان و آیین‌ها وجود دارد، بازنمایی از نوع تصاویر را به کار خواهد گرفت. در نهایت، بازنمایی پیوندی، موجب انسجام همه بازنمایی‌ها می‌شود. در حقیقت، اثربخشی تربیت دینی به همگونی و همسانی این بازنمایی‌ها وابسته است. هر جا ما رابطه بین بازنمایی‌های مختلف ذهن را نادیده بگیریم، گرفتار بدکارکردی تربیت خواهیم شد، یعنی اقدامات تربیتی آثار ماندگاری در تفکر، شناخت و رفتار افراد نخواهد داشت. این انسجام همگونی حاصل بازنمایی پیوندی است. شبکه مفهومی اندیشه ما از پدیده دین، لازمه تحقق تربیت دینی است. بنابراین، باید توجه داشت که همه این شش نوع بازنمایی ذهنی که ابزار شناخت هستند در بستر هیجان پردازش می‌شوند. از این رو، چنانچه برنامه تربیت دینی بتواند از ظرفیت تمامی مؤلفه‌های بازنمایی بهره ببرد، ضمن اثربخشی تربیت، از ویژگی انسجام نیز برخوردار خواهد بود.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

با توجه به قابلیت ذهن در بازنمایی‌های شناختی مختلف، تربیت دینی با رویکرد شناختی را می‌توان تربیتی دانست که دربرگیرنده همه قابلیت‌های ذهن برای پردازش مفاهیم است. مبتنی ساختن تربیت دینی بر فهم بازنمودی - رایانشی ذهنی می‌تواند گستره و عمق تجربه‌های دینی

را افزایش دهد؛ زیرا شناخت بهتر ذهن و چگونگی تفکر، به برنامه‌ریزان تربیتی کمک می‌کند تا برنامه درسی تربیت دینی را به گونه‌ای انتخاب و سازمان‌دهی کنند که دربرگیرنده همه انواع بازنمایی‌های ذهن باشند. همان‌طور که ذکر شد، دو مقوله دین و ذهن هر دو پیچیده و از مؤلفه‌های گوناگون تشکیل شده‌اند. در بررسی ذهن انواع بازنمایی‌های شناختی شامل منطق، قاعده‌ها، مفهوم‌ها، تصویرها، تمثیل‌ها و پیوندها را باید مد نظر قرار داد. همچنین، بعد هیجانی اندیشه را نیز نمی‌توان نادیده گرفت، زیرا هر نوع اندیشه یک جزء هیجانی دارد (تاگارد، ۲۰۰۶). از طرفی دیگر مؤلفه دین نیز از نظر روان‌شناختی، پیچیده و شامل مجموعه‌ای از مقوله‌های روان‌شناختی نظیر بعد تجربی که با احساسات دینی سروکار دارد، بعد ایدئولوژیک که التزام به باورها و عقاید دینی است، بعد مناسکی که با اعمال دینی، سروکار دارد. بعد عقلی که با دانش دینی سروکار دارد و بعد پیامدی که کاربرد دین در زندگی است (گلاک و استارک، ۱۹۶۵).

بنابراین، با توجه به مؤلفه‌های چندگانه، دین، قدرت درگیر ساختن همه بازنمایی‌های ذهن را دارد، یعنی انواع تجربه‌های دینی قدرت درگیر ساختن انواع بازنمایی‌های ذهن را دارند. گزاره‌های دینی وقتی وارد ذهن ما می‌شوند با توجه به نوع و جنسشان عملکردهای ذهنی متفاوتی را فعال می‌کنند. از طرف دیگر، همه بازنمایی‌های شش‌گانه ذهن در بستر هیجان‌ات و عواطف اتفاق می‌افتاد. به عبارتی بازنمایی‌ها، ابزار شناخت هستند و شناخت از هیجان‌ات جدا پردازش نمی‌شود و هیجان جزء ذاتی و لاینفک شناخت است. در واقع، می‌توان اظهار داشت که هر نوع اندیشیدن یک جزء هیجانی دارد (داماسیو، ۱۳۹۱). اثربخشی تربیت دینی به همگونی و همسانی این بازنمایی‌هاست.

به نظر می‌رسد از این چارچوب، می‌توان به منزله معیاری برای ارزشیابی رویکردهای مختلف تربیت دینی نیز بهره برد. برای مثال، رویکردهایی که دین را امری کاملاً تعبدی معرفی می‌کنند - به این معنا که فرد به جستجوی علل و دلایل نپردازد - در واقع یکی از توانایی‌های مهم ذهن، یعنی بازنمایی منطقی را نادیده می‌گیرند. رویکردهایی که بازنمایی‌های مختلف

ذهن را کنار می گذارند، چون توانایی ذهن یادگیرنده را نادیده می گیرند، نمی توانند یادگیری اثربخش و پایداری را به وجود آورند.

دستاورد دیگر الگوی فوق، آشتی دادن میان یک دعوی دیرینه است؛ این که تربیت دینی باید عقلانی باشد یا احساسی. استدلال رویکرد شناختی این است که این دعوا از بنیاد بی اعتبار است زیرا ذهن نمی تواند این دو نوع پردازش را جدا از همدیگر انجام دهد. تربیت احساسی از تربیت عقلانی جدا نیست. به عبارت دیگر، هیچ تربیت عقلانی وجود ندارد که احساسی نباشد و از طرف دیگر نقطه آغاز تربیت، تربیت احساسی نیست. بنابراین، این که برخی معتقدند تربیت را از تربیت احساس شروع کنیم و سراغ منطق و قاعده‌ها نرویم به این دلیل که تربیت آسیب می بیند، نمی تواند صحیح باشد، چرا که با پردازش منطقی و قاعده‌ها همواره پردازش هیجانی صورت می گیرد و از طرفی ما نمی توانیم پرسش‌های ذهنی متربی را نادیده بگیریم. بنابراین، اگر بیان شود تربیت دینی می تواند تماماً جنبه شناختی داشته باشد به هیچ وجه ما را نگران از دست رفتن ایمان نمی کند، زیرا که شناخت و هیجان ملازم یکدیگرند و با هم پردازش می شوند و حتی دانش دینی که برای پردازش آن از مکانیسم عقلی استفاده شده خود جنبه هیجانی دارد.

همچنین، می توان استدلال کرد دین بنا به مؤلفه‌های چندگانه‌اش قدرت درگیر ساختن همه بازنمایی‌های ذهن را دارد و انواع تجربه‌های دینی قدرت درگیر ساختن انواع بازنمایی‌های ذهن را دارند. از این رو، چنانچه تربیت دینی را به هر کدام از مؤلفه‌های شش‌گانه بازنمایی ذهن محدود کنیم، یا تماماً تربیت را بر عهده یکی از این بازنمایی‌ها بگذاریم، راهی خطا را طی کرده‌ایم، چرا که سایر ظرفیت‌ها و قابلیت‌های بازنمایی ذهنی را نادیده گرفتیم؛ اما اینکه همه بازنمایی‌ها قابل ترجمه به هم هستند و یا اینکه لازم است ما برای همه گزاره‌ها از تمامی بازنمایی‌های ذهنی بهره ببریم صحیح نیست. در واقع، منظور ما این نیست که همه بازنمایی‌ها قابل ترجمه به هم هستند، بلکه ذهن به تناسب محتوا، می تواند بازنمایی‌های مختلفی انجام دهد.

نکته دیگر این است که تناسب بین تجربه‌های دینی و نوع بازنمایی‌ها باید شکل همگن و سازگار پیدا کنند، اگر تجربه‌ای از نوع عقلی را بخواهیم با تمثیل تبیین کنیم، این همگونی، همگونی دوری خواهد بود. ساختار تجربه‌های عقلی با منطق و قاعده‌ها همسو و همگون است. آنچه اکنون در تربیت دینی به چشم می‌خورد، قرار گرفتن بار تربیت دینی بر روی بعد مناسکی و ایدئولوژیک است. به عبارت دیگر، در تربیت دینی به همه مؤلفه‌های تجربه دینی به یک میزان بها داده نشده است. در حالی که به نظر می‌رسد تربیت دینی باید به گونه‌ای باشد که گستره همه مؤلفه‌های تجربه دینی را درگیر بازنمایی‌های مختلف کند و هیچ تجربه دینی به حاشیه رانده نشود. مناسک همان قدر مهم هستند که تجربه‌های عقلی مهم هستند همچنان که تجربه‌های پیامدی به اندازه تجربه‌های ایدئولوژیک مهم هستند اما آن‌چنان که باید به تجربه‌های پیامدی اهمیتی داده نمی‌شود. در گستره فرصت‌های تربیت دینی باید برای همه ابعاد تجربه‌های دینی جایگاهی تعریف شود. مریان دینی با ارائه قاعده‌ها و مناسک کارشان به پایان نمی‌رسد. با این حال، حتی اگر ما به همه ابعاد تجربه دینی توجه کنیم و تمام فرصت‌های بازنمایی را هم فراهم کنیم، در تحلیل نهایی، پیامدی که برای متربی اتفاق خواهد افتاد به عاملیت خود او وابسته خواهد بود.

منابع

- آرون، ریمون (۱۳۹۱). *مراحل اساسی سیراندیشه در جامعه‌شناسی* (باقر پرهام، مترجم). تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۲). *ژاک دریدا، واسازی و تربیت دینی*. سخنرانی ارائه‌شده در انجمن فلسفه تعلیم و تربیت. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- تاگارد، پاول (۱۳۹۱). *ذهن: درآمدی بر علوم شناختی* (رامین گلشایی، مترجم). تهران: انتشارات سمت و پژوهشکده علوم شناختی.
- تلخایی، محمود و زیباکلام مفرد، فاطمه (۱۳۹۱). آموزش پرورش شناختی: از شناخت‌گرایی کلاسیک تا ساختن دانش. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۳(۳)، ۱۰۱-۱۱۹.
- خسروانیان، حمیدرضا، شفیعی رودپشتی، میثم و توکلی، مهناز (۱۳۹۲). بررسی رابطه دینداری و عمل به باورهای دینی با رضایت شغلی کارکنان سازمان بهزیستی استان یزد. *د فصلنامه علمی-پژوهشی مدیریت اسلامی*، ۲۱(۱)، ۱۴۶-۱۲۷.
- داماسیو، آنتونیو (۱۳۹۱). *خطای دکارت: عاطفه، خرد و مغز انسان* (امیررضا رحیمی، مترجم). تهران: انتشارات مهر ویستا.
- سراج زاده، سیدحسین (۱۳۸۴). *چالش‌های دین و مدرنیته*. چاپ دوم. تهران: طرح نو.
- فردنبرگ، جی. سیلورمن، گ. (۱۳۸۸). *علوم شناختی: مقدمه‌ای بر مطالعه ذهن* (محسن افتاده‌حال، مترجم). تهران: موسسه آموزشی و تحقیقاتی صنایع دفاعی، شرکت پیشرو فناوری قاند.
- قاسم پور دهقانی، علی و بختیار نصرآبادی، حسنعلی (۱۳۸۸). جایگاه اندیشه و اندیشیدن در نظام تربیتی اسلام. *دوفصلنامه علمی پژوهشی تربیت اسلامی*، ۴(۹)، ۱۲۵-۱۴۰.
- کاظمی، عباس و فرجی، مهدی (۱۳۸۱). *بررسی رابطه استفاده از اینترنت و ماهواره با وضعیت دین‌داری دانش‌آموزان و دانشجویان*. تهران: مرکز تحقیقات مطالعات و سنجش برنامه‌های صداوسیما.
- محموند، ف، سجادی، م، مهرمحمدی، م؛ و صادق زاده، ع. (۱۳۹۴). تبیین و بررسی اهداف و اصول تربیت دینی از منظر رویکرد تجربه‌دینی و نقد آن بر اساس آموزه‌های اسلامی، *فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ۱۹(۱)، ۴۱-۵۲.
- مهدی‌زاده، سید محمد (۱۳۷۹). *مطالعات فرهنگی، رهیافتی انتقادی به فرهنگ و جامعه نو*. رسانه، ۱۱(۱)، ۲۲-۳۵.
- نوری، علی و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). *تبیین انتقادی جایگاه علوم اعصاب در قلمرو دانش و عمل تربیتی*. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۲(۴۶)، ۸۳-۱۰۰.
- هوارد-جونز، پاول (۱۳۹۰). *علوم اعصاب، علوم تربیتی و مغز* (سید کمال خرازی، مترجم). تهران: انتشارات سمت.
- Andler, D. (2005). *Cognitive science Key technologies for Europe*. Paris: Sorbonne University.
- Crawford, R. (2002). *What is Religion?* London & New York: Routledge.
- DeSousa R. (1987). *The Rationality of Emotion*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fazio, R. H. (2001). On the automatic activation of associated evaluations: An overview. *Cognition and Emotion*, 15, 115-141.
- Frank, R. H. (1988). *Passions within Reason*. New York: Norton.
- Glock, C. & Stark, R. (1965). *Religion and Society in Tension*. Chicago: Rand McNally and Company.
- Khine, M. & Saleh, I. (2010). *New science of learning: Cognition, computers, and collaboration in education*. New York: Springer.
- Rolls, E.T. (1999). *The Brain and Emotion*. Oxford: Oxford University Press.

-
- Sawyer, K. (2014). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. (2nd Ed.). New York: Cambridge University Press.
 - Smart, N. (1996). *The religious experience*. New Jersey: Prentice-Hall.
 - Thagard, P. (2006). *Hot thought: mechanisms and applications of emotional cognition*. London: The MIT Press.
 - Wagar, B.M., & Thagard, P. (2004). Spiking Phineas Gage: A neurocomputational theory of cognitive-affective integration in decision making. *Psychological Review*, 111, 67–79.

بررسی تطبیقی سرشت انسان در دیدگاه روسو و آیت‌الله شاه‌آبادی^۱

مجتبی همتی فر^۲ و دکتر طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی^۳

چکیده

شباهت مفهوم «طبیعت» در دیدگاه روسو با مفهوم «فطرت» در دیدگاه اسلامی، برخی را به یکی انگاشتن این دو سوق داده است. به نظر می‌آید میان این دو به‌رغم شباهت‌ها، تفاوت‌های جدی نیز وجود دارد. مقاله حاضر با بررسی تطبیقی مفهوم «طبیعت» در رساله «امیل» روسو با مفهوم «فطرت» در دیدگاه آیت‌الله شاه‌آبادی، بر آن است تا وجوه اشتراک و افتراق میان دو مفهوم مذکور را با استفاده از روش تحلیل مفهومی و با بهره از رویکرد تطبیقی تبیین نماید. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که روسو، در همه آثار خود، از جمله رساله «امیل»، بر سرشت مشترک انسانی تأکید دارد. او با روش تجربی، تاریخی و عقلی با اثبات پیشینی طبیعت انسانی، دو وجه حیوانی و فراحوانی را مورد توجه قرار می‌دهد. با این همه، او با لحاظ انسان به‌عنوان جزئی از عالم طبیعت و به تبع رویکرد طبیعت‌گرایانه خود، جنبه حیوانی طبیعت مشترک را به‌طور پررنگ‌تری مورد تأکید قرار می‌دهد. او به ویژگی‌های طبیعت مشترک انسانی همچون «نیکی، قانون‌مندی و همگانی بودن، بالقوه بودن بخشی از گرایش‌ها و ادراک‌ها» توجه دارد و به نظم و ترتیب در فعلیت یافتن آن‌ها تأکید می‌نماید. از نظر روسو، اصل طبیعت امری غیراکتسابی است که البته به آموزش و پرورش توسط انسان‌های دیگر نیاز دارد؛ از این رو می‌توان ثابت بودن هسته طبیعت و تغییر بخش‌هایی از آن را پذیرفت که به «طبیعت ثانویه» منتهی می‌شود. از مقایسه تطبیقی مفهوم و ویژگی‌های طبیعت انسانی در دیدگاه روسو با آنچه آیت‌الله شاه‌آبادی با روش‌های عقلی، نقلی و تفسیری در باب فطرت به آن پرداخته است، چنین حاصل می‌شود که به‌رغم اشتراکات ظاهری، تا حد قابل‌تأملی معنای طبیعت روسویی در فطرت با دیدگاه وی فاصله دارد. البته با توجه به توسعه معنایی طبیعت انسان در نگاه روسو، بخش‌های مشترک و مشابهی را میان آن‌ها می‌توان یافت، اما در ویژگی‌هایی مهمی همچون «معصوم از خطا بودن، جهت‌گیری الهی و توحیدی داشتن و همچنین فراغت از تبدیل و تغییر» اختلافات جدی میان دیدگاه روسو و آیت‌الله شاه‌آبادی نمایان می‌گردد.

واژگان کلیدی: روسو، طبیعت و سرشت انسان، فطرت، آیت‌الله محمدعلی شاه‌آبادی

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۱/۱۸ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۱۰/۲۴

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

hemati8246033@gmail.com

^۳ دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛

tjavid@ferdowsi.um.ac.ir

مقدمه

انسان محور تعلیم و تربیت است و «انسان‌شناسی» را می‌توان بنیاد تعلیم و تربیت شمرد که در این صورت، نشان‌دهنده جهت‌گیری هر نظام فکری و تربیتی نیز خواهد بود. در دیدگاه اسلامی با اتکا به آیات و روایات متعدد، از مؤلفه «فطرت» یاد شده که بخشی از سرشت نوع انسان را در برمی‌گیرد. مرور دیدگاه‌های اندیشمندان مختلف و معتقد به سرشت انسان، پژوهشگر مسلمان را بر آن می‌دارد تا نسبت میان دیدگاه این بزرگان با فطرت در دیدگاه اسلامی را مورد کاوش قرار دهد. در این میان، ژان ژاک روسو^۱ با توجه به تأثیر تربیتی زیادی که بر اندیشه‌های اعصار پس از خود داشته، مورد توجه ویژه قرار می‌گیرد، زیرا در آثار مختلف خود از «طبیعت» انسان و «انسان طبیعی» سخن می‌گوید. ضمن این که عمق تأثیر اندیشه روسو تا آنجاست که گوتک^۲ (۱۹۸۸) او را پیشرو برجسته طبیعت‌گرایی^۳ در آموزش و پرورش اواخر قرن هجدهم میلادی معرفی کرده است (ص. ۶۵).

این جایگاه روسو و وصف او از طبیعت، بسیاری از پژوهشگران مسلمان را بر آن داشته است که طبیعت در دیدگاه او را در زمینه‌ای نزدیک به «فطرت» در دیدگاه اسلامی تعبیر و تفسیر نمایند. چنین به نظر می‌آید که ایشان در مطالعات تطبیقی خود دقت لازم را به کار نبرده و مفاهیم «طبیعت» و «فطرت» را بدون لحاظ زمینه زبانی و فکری مربوطه (و صرفاً بر اساس شباهت ظاهری) تطبیق داده‌اند. نمونه‌ای از این امر را در پژوهش علوی و شریعتمداری (۱۳۸۵) می‌توان یافت که با هم‌تراز گرفتن «فطرت» در بافت متون اسلامی با «طبیعت» در بافت آثار و اندیشه روسو، تأکید نموده‌اند: «توصیه مکتب تربیتی عالی قدر اسلام و روسو به کلیه مریبان آن بوده است که تربیت را با سرشت فطری انسان و طبیعت پاک او و قوانین الهی حاکم بر طبیعت هماهنگ سازند و ضمن حفظ و نگهداری متریبان از شرارت و گناه، عادات فعلی پسندیده را در آنان ایجاد نمایند» (ص. ۲۶) و به این نتیجه برسند که «تربیت ... باید تابع و پیرو فطرت،

1. Rousseau

2. Gutek

3. Naturalism

یعنی تابع و پیرو طبیعت و سرشت شیء باشد» (ص. ۲۲)؛ گویا پژوهشگران اخیر، بدون توجه کافی به تفاوت احتمالی معنای فطرت در اسلام و طبیعت در نظر روسو، آن‌ها را در ترادف با هم تفسیر نموده‌اند.

روشن شدن معنای طبیعت در اندیشه روسو و نسبت آن با فطرت در دیدگاه اسلامی، می‌تواند هم در فهم دقیق‌تر اندیشه روسو مؤثر واقع شود و هم در بهره‌گیری صحیح‌تر توصیه‌های تربیتی او در تربیت اسلامی اثربخش باشد. از این‌رو، در این پژوهش تلاش شده است تا ضمن تحلیل مفهومی^۱ واژه «طبیعت» در کتاب تربیتی «امیل»، با لحاظ نمودن ویژگی‌های فطرت در دیدگاه اسلامی (با تأکید بر اندیشه‌های آیت‌الله محمدعلی شاه‌آبادی) در حد امکان تصویری تطبیقی ارائه شود.^۲ در این راستا سؤالات پژوهش عبارت‌اند از:

- با توجه به تعریف و تصور روسو از طبیعت و سرشت انسان، ویژگی‌های آن کدام‌اند؟
- با توجه به تعریف و تصور آیت‌الله شاه‌آبادی از فطرت، ویژگی‌های آن کدام‌اند؟
- طبیعت مدنظر روسو چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی با فطرت در دیدگاه آیت‌الله شاه‌آبادی دارد؟

الف) طبیعت انسان و ویژگی‌های آن از دیدگاه روسو

از آنجا که اندیشه‌های روسو بسیاری از اندیشه‌های فیلسوفان و مریبان پس از خود را متأثر نمود. او در آثار خود به حوزه‌های مختلف اندیشه، از جمله فلسفه تربیت و فلسفه سیاست، به طرح دیدگاه‌های خود پرداخته است. به دلیل پررنگ بودن صبغه تربیتی، کتاب «امیل» مورد توجه ویژه پژوهشگران قلمرو تعلیم و تربیت بوده و هست. ضمن این‌که به اذعان خود روسو و اشاره گاتنز^۳ (۱۹۸۶)، کتاب «امیل» را می‌توان چکیده‌ای از تمام فلسفه او نیز دانست (ص. ۲).

^۱. Conceptual analysis

^۲. در تبیین ویژگی‌های فطرت در اندیشه آیت‌الله شاه‌آبادی، عمدتاً از یافته‌های پژوهش همتی‌فر و غفاری (۱۳۹۳) استفاده شده است.

^۳. Gatens

«امیل» به عنوان یکی از مهم‌ترین کتاب‌های روسو، ترکیب درهم تنیده‌ای است از تعلیم و تربیت و فلسفه است؛ بخش‌هایی از آن خیالی و بخش‌هایی زندگینامه خود روسو است (دیلانی^۱، ۲۰۰۹، ص. ۶۶). چنان‌که گاتنز (۱۹۸۶) عنوان می‌کند، کتاب «امیل» تعارض مهم میان «طبیعت^۲ و فرهنگ^۳» و «خرد^۴ و میل^۵» را به عنوان محور اصلی مورد توجه قرار داده است و روسو با طرح این تضاد، بر آن است تا دیدگاه‌های خود را در باب جایگاه حقیقی زن و مرد در زندگی سیاسی و اجتماعی بیان کند (ص. ۲). بر همین بنیاد، بحث از عالم طبیعت، طبیعت انسانی و انسان طبیعی و در مقابل آن، جامعه و انسان اجتماعی، در این اثر بسیار مورد تأکید است. از همین‌رو، پژوهش حاضر نیز در پی یافتن پاسخ‌های مناسب برای پرسش‌های مطرح‌شده در باب سرشت انسان در دیدگاه روسو، کتاب «امیل» را مورد توجه قرار داده است. شاید بحث درباره سرشت آدمی، وحدت این سرشت و ویژگی‌های آن را بتوان مهم‌ترین مبحث انسان‌شناسی دانست که متفکران بسیاری را در اعصار مختلف به خود مشغول نموده است (واعظی، ۱۳۸۸، صص. ۶۳-۶۴). در میان متفکران مختلف در این باب اتفاق نظر چندانی نیست. گروهی منکر وجود سرشت مشترک انسانی هستند و معتقدند هیچ نیاز و گرایش ذاتی در درون انسان وجود ندارد و صفات را ساخته و پرداخته محیط و تربیت می‌دانند، از جمله مارکس^۶، دورکیم^۷، سارتر^۸ و اسکینر^۹. گروهی دیگر همچون ارسطو و افلاطون نیز به صفات اولی، ثابت، فراگیر و جهت‌دار در وجود انسان اذعان دارند. برای این گروه، دست‌کم بخشی از اهداف تعلیم و تربیت به درون انسان، صفات ذاتی و استعدادهای اولیه او معطوف دانسته

-
1. Delaney
 2. Nature
 3. Culture
 4. Reason
 5. Passion
 6. Marx
 7. Durkheim
 8. Sartre
 9. Skinner

می‌شود (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۷، صص. ۱۶۱-۱۶۲؛ سعیدی و محمدی طیب، ۱۳۸۸، ص. ۵۴).

روسو از جمله متفکران دسته اخیر است که وجود سرشت مشترک میان انسان‌ها را پذیرفته است و با ابتنا به این فرض است که به تحلیل و ارائه توصیه‌هایی در رابطه با فرد و جامعه می‌پردازد. چنانچه روسو، به‌مثابه یک طبیعت‌گرا، تأکید دارد که «مقصد نهایی [آموزش و پرورش انسان] ... شاید همان باشد که از طبیعت به ما می‌رسد» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۲۹؛ گوتک، ۱۹۸۸، ص. ۶۳) و لازم می‌داند که برای حرکت به سوی سعادت، انسان طبیعی به‌درستی شناخته شود (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۳۵).

چنانچه اشاره شد، کتاب «امیل» مشحون از واژگانی است که به‌نوعی گرایش و باور روسو به سرشت مشترک انسانی را نشان می‌دهد، از جمله «طبیعت»، «عالم طبیعت»، «انسان طبیعی» و «طبیعت انسانی». اما قضاوت درباره فهم و تفسیر روسو از سرشت و طبیعت انسان، نیازمند بررسی و مذاقه بیشتری است که در ادامه به آن پرداخته می‌شود.

روسو (۱۳۴۸) گاهی واژه «طبیعی» را در مقابل واژه «قراردادی» به کار می‌برد و معتقد است که این دو تفاوت زیادی با هم دارند (ص. ۲۵۹). در این معنا، «طبیعی بودن» ناظر به ویژگی‌هایی همچون خودانگیختگی و غریزی، اصالت، آزادگی و سادگی است (گوتک، ۱۹۸۸، ص. ۶۹). علاوه بر این، از تحلیل واژه «طبیعت» و واژه‌های مرتبط با آن در امیل چنین به نظر می‌آید که به‌طور کلی روسو دو معنا از آن را مدنظر دارد: ۱- عالم طبیعت ۲- طبیعت و سرشت انسانی.

در بین شرحی که روسو درباره تربیت امیل و رویکرد تربیتی خود ارائه می‌کند، بارها به عالم طبیعت و مصادیق آن همچون «جنگل، حیوانات، رودخانه، گیاهان، مناظر، طلوع و غروب خورشید و فصول سال» اشاره می‌نماید و سعی دارد قوانین حاکم بر عالم طبیعت را احصا و معرفی نماید. با توجه به اشاره او، انسان جزئی از عالم طبیعت است و از همین رو قوانین طبیعت درباره او نیز صدق می‌کند: «من می‌خواستم ثابت کنم که انسان از طبیعت به وجود آمده و باید با قانون طبیعت زندگی کند» (روسو، ۱۳۴۸، صص. ۳۵۵-۳۵۶) و بر این اساس چنین توصیه

می‌نماید: «ای انسان! ... در جایی که طبیعت برای تو در بین موجودات ساخته باقی بمان، هیچ چیز نمی‌تواند تو را از آنجا خارج سازد، در مقابل قانون سخت طبیعت میدان‌داری نکن و برای مقاومت با او، خودت را از بین نبر» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۱۰۵).

می‌توان ادعا نمود که دست کم یکی از معانی طبیعت و سرشت انسانی در نگاه روسو، ناظر به ویژگی‌های مشترک ظاهری میان انسان‌های مختلف و همچنین غرایز و امیال حیوانی مشترک میان نوع انسان است. اشاره به قوانین طبیعی همچون «تنازع بقا»، «تقلیدگری» و «ازدواج» (روسو، ۱۳۴۸، صص. ۱۳۸ و ۵۸) مؤید این برداشت است؛ از جمله این گفتار که «... به من می‌گویند که حیوانات با شرایطی مطابق طبیعت زندگی می‌کنند ... بسیار خوب! همین نوع زندگی است که من می‌خواهم برای شاگردم فراهم کنم و همان چیز را به دست خواهم آورد» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۶۲).

روسو به کنترل‌ناپذیری طبیعت و لزوم منفعل بودن انسان در برابر قوانین طبیعی تأکید می‌نماید و تعبیر «وحشی نجیب» او هم می‌تواند ناظر به همین معنا باشد. بر اساس چنین تصویری از طبیعت، روسو در تربیت طبیعی بر آن است که کودک، شاگرد طبیعت است و وظیفه مربی نظارت بر روند طبیعی است، نه بیشتر (روسو، ۱۳۴۸، صص. ۷۱-۷۲).

از سوی دیگر، روسو وجود روح در انسان را می‌پذیرد و بارها به رابطه آن با جسم اشاره می‌کند و معتقد است جسم باید مطیع روح باشد و از همین رو باید نیرو و قدرت کافی برای اجرا و اطاعت را داشته باشد (از جمله روسو، ۱۳۴۸، ص. ۵۹). پذیرش روح و وجدان در انسان از سوی روسو، زمینه بحث از وجهی از طبیعت انسانی را فراهم می‌کند که ناظر به وجه فراحوانی مشترک میان انسان‌هاست. تأکید چندباره روسو بر وجود بدیهیاتی که انسان نمی‌تواند آن‌ها را منکر شود، نیز می‌تواند مؤید این معنا از طبیعت انسانی باشد؛ چنان‌که وی قوانین و اصول تربیت طبیعی را چنان روشن و واضح می‌داند که «یک مرد منطقی هرگز نمی‌تواند این اصول را رد کند» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۵۴). البته این وجه از طبیعت، در مقایسه با دو وجه پیشین در امیل کمتر مورد توجه است.

قابل ذکر است که پذیرفتن سه معنای اخیر برای طبیعت انسانی غیرقابل جمع نیستند و هر یک می‌توانند در سطحی عمل نمایند. به عبارت دیگر، قوانین مرتبط با دو وجه اول که به وجه جسمی و حیوانی انسان ناظر هستند، به صورت منفعلانه و سلبی عمل می‌کنند. روسو (۱۳۴۸) در این باره می‌گوید: «بگذارید قبل از اینکه شما دخالت کنید، طبیعت کار خود را صورت بدهد» (ص. ۱۴۲). اما انسان محدود به این دو وجه نیست. با توجه به اولویت روح بر جسم از دیدگاه روسو، طبیعت مشترک فراحوانی ضمن اینکه جنبه فعال دارد، می‌تواند وجوه جسمی و فراحوانی را نیز تحت شعاع خود قرار دهد. با این حال، شایان ذکر است که روسو در کتاب امیل، با تأکید بر جسم، روح (جنبه فراحوانی) را چندان مورد توجه قرار نداده است.

با این تفسیر از طبیعت انسانی در نظر روسو می‌توان نسبت میان انسان طبیعی مطلق (انسان وحشی و جنگلی) و انسان طبیعی - اجتماعی (انسانی که بر مبنای تربیت طبیعی، اما ناظر به جامعه پرورش یافته است) را فهم نمود؛ خود نیز اشاره می‌کند: «به من می‌گویند که من هم از عالم طبیعت خارج شده‌ام، اما گمان ندارم این طور باشد ... امیل یک موجود وحشی نیست که در بیابان‌ها سرگردان شود، بلکه او یک آدم وحشی است که برای شهرها ساخته شده، پس او باید بتواند احتیاجات خود را در این شهر یافته و از ساکنین آن استفاده کند و جدا از آن‌ها با آن زندگی کند» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۲۸۰). از این رو، «تربیت طبیعی باید طوری باشد که انسان را واجد شرایط انسانی سازد» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۵۷).

روسو برخی از مراحل رشد انسانی را به حالت طبیعی نزدیک‌تر می‌داند و معتقد است ویژگی‌های مربوطه در آن‌ها غلبه دارد. در همین راستا او دوره اول رشد، یعنی نوزادی و خردسالی را دوره «طبیعت» می‌نامد. در این دوره علی‌القاعده باید ویژگی‌های طبیعی انسان بروز آشکاری داشته باشد. در ابتدای تولد، کودک «فقط یک فکر دارد و می‌داند که خودش وجود دارد و تمام احساسات او مربوط و وابسته به خودش است و این فکر و احساس تنها چیزی است که یک کودک معمولی می‌تواند داشته باشد» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۷۲).

در بیان دیگر می‌توان گفت که او میان دو صورت «عزت نفس»^۱ تمایز قائل شده است. به واسطه تعلیم و تربیت طبیعی است که حبّ نفس انسان به ارزش‌های انسانی رهنمون می‌شود. این در حالی است که «غرور» از بیرون به انسان تحمیل شده و محصول جامعه است (گوتک، ۱۹۸۸، ص. ۶۶). در این میان، در نظام فکری روسو، «حبّ نفس» در مرکز طبیعت انسانی قرار می‌گیرد و تا آنجا پیش می‌رود که آن را اساس عدالت و قوانین اخلاقی می‌نامد: «عشق و محبت نسبت به دیگران که از عشق به نفس خود استخراج شده، اساس عدالت انسانی است؛ بنابراین تمام قوانین اخلاقی که در انجیل و سایر کتاب‌های آسمانی آمده، پایه‌اش روی قانون طبیعت است» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۳۲۵). او حبّ نفس را اولین تمایل طبیعی انسان می‌داند و بر آن است که «تا وقتی که راهنمای او [= خودخواهی]، یعنی عقل به وجود نیامده، ممکن است عمل بدی از او سر نزنند ... اما وقتی با میل و منطق، حس خودخواهی او را بیدار کردید، شاید عکس آن واقع شود» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۱۲۰).

ویژگی‌های طبیعت انسانی در دیدگاه روسو

تا اینجا روشن شد که انسان به‌عنوان جزئی از عالم طبیعت از قوانین آن پیروی می‌کند و شایسته است که در تربیت و زندگی خویش نیز برخلاف آن‌ها عمل نکند. طبیعت انسانی دو وجه دارد: وجهی ناظر به حیوانیت انسان و وجهی ناظر به فراحوانیت او. در ادامه، به ویژگی‌های طبیعت انسانی در منظر روسو اشاره شده است:

۱) طبیعت انسانی نیک است

روسو هم عالم طبیعت و هم طبیعت انسانی را نیک می‌داند. بدین ترتیب، یکی از ویژگی‌های تربیت طبیعی، حفظ پاکی و خیر انسان است و توصیف روسو از امیل که این‌گونه تربیت شده نیز ناظر به همین نکته است: «افکار او محدود است، اما همه آن‌ها پاک و بی‌عیب است» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۲۱۴). البته این ویژگی در انسان تا وقتی است که حالت و قوانین

^۱. Self-esteem

طبیعت دست‌کاری نشده‌اند: «هر چیز که از دست سازنده و خالق آن خارج می‌شود، خوب است و هنگامی که به دست انسان رسید، تغییر ماهیت می‌دهد» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۲۶).^۱

بر این اساس، جامعه متمدنی که برخلاف قوانین طبیعی عمل می‌نماید، شرّ خواهد بود و موجب فساد انسان طبیعی می‌شود و از همین جا تقابل انسان طبیعی و انسان اجتماعی به وجود می‌آید: «تمدن با دور کردن انسان از طبیعت، او را از نیکبختی دور کرده است. ... انسان به طبیعت و در حالت طبیعی آزاد است؛ ولی جامعه او را به بردگی می‌کشاند» (نقیب‌زاده، ۱۳۸۵، صص. ۱۲۵-۱۲۶). روسو با اشاره به غوطه‌وری انسان اجتماعی در «تمام فلسفه‌ها و قدرت‌ها و نیازمندی‌ها و اندرزها و کلیه دانش‌های اجتماعی» و همچنین آداب و رسوم جوامع، نتیجه می‌گیرد که «طبیعتِ اصلیِ انسان، افکار و اندیشه‌هایش را خفه کرده و هیچ چیز را به جای خود باقی نخواهد گذاشت» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۲۶).

نیکویی طبیعت انسان که روسو از آن نام می‌برد، در مقام فردیت و جمعیت تفاوت‌هایی دارد. «نیازمندی» یکی از ویژگی‌های طبیعی انسان است (روسو، ۱۳۴۸، صص. ۷۳ و ۸۳-۸۴) و بنا به قوانین طبیعی، توانایی‌های انسان با نیازمندی‌های او متناسب است (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۱۰۷). جامعه دامنه نیازمندی‌های انسان را به‌طور کاذب گسترش می‌دهد، اما توانمندی‌های او به اندازه این نیازهای غیرطبیعی توسعه نمی‌یابد. در این حالت، میان افراد جامعه در برآوردن این نیازها تزاخمی به وجود می‌آید و از آنجا که «هر نوع شرارت محصول ناتوانی است» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۸۲)، در انسان‌ها شرارتی پدید می‌آورد که غیرطبیعی است.^۲

^۱. در همین راستا، روسو در مقابل این ادعا که برخی حالت طبیعی را به درجه نیکوتری ارتقا می‌دهند، به تمسخر چنین می‌گوید: «درست است! سر ما را خالق خوب درست نکرده و قابله باید در خارج آن را شکل دیگری بدهد و معلمین اخلاق نیز اندرون ما را اصلاح کنند!» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۳۸).

^۲. بر همین زمینه است که روسو (۱۳۴۸) معتقد است «اگر مردی تنها در یک جزیره، بدون مطالعه کتاب و بدون تعلیمات ناروا و بدون زن زندگی کند تا آخر عمرش پاک و دست نخورده مانده و در هر مرحله باشد، گناهی مرتکب نخواهد شد» (صص. ۴۶۸-۴۶۹).

۲) بخشی از طبیعت انسانی بالقوه و بخشی بالفعل است

در دیدگاه روسو، ادراک‌ها و گرایش‌های طبیعی انسانی را می‌توان به دو دسته «حیوانی» و «فراحیوانی» تقسیم نمود که اولی بیشتر ناظر به جسم انسان و دومی بیشتر ناظر به روح انسان است. به اعتقاد روسو، از آنجا که شکوفایی ویژگی‌های روحی نیازمند رشد جسم است، در مراحل از رشد که جسم به کمال نرسیده، ادراک‌ها و گرایش‌های متعالی و فراحیوانی انسان هنوز فعلیت نیافته‌اند: «هنگام تولد ما شایستگی یاد گرفتن هر چیز را داریم»، اما روح که پیوست و تحت تأثیر مستقیم جسم است تا بدن رشد طبیعی نداشته باشد، فاقد شناخت و اراده است (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۷۲). جالب توجه این که در نظر وی، رشد تمایلات طبیعی متناسب با توانایی‌های جسمی و روحی است تا عدم تعادل آن‌ها مایه فساد نباشد و انسان در تغییر این تمایلات دخالتی ندارد (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۱۰۰).

چنان که از مجموعه توصیه‌ها و تحلیل‌های روسو در «امیل» برمی‌آید، برخی از طبیعیات کودک در حالت اولیه، به‌طور کامل فعلیت ندارند و باید به تدریج و به اقتضای سن فعلیت یابند. از این‌رو، یکی از ویژگی‌های طبیعت انسانی و در نتیجه یکی از اصول تربیت طبیعی، تدریجی بودن تحول آن است. روسو بارها به این ویژگی اشاره و متناسب با آن توصیه‌هایی مطرح می‌کند (از جمله روسو، ۱۳۴۸، ص. ۷۷ و ۱۲۶).

با توجه به اصل تدرّج و تأکید روسو بر ظهور و فعلیت ادراک‌های حسی در سال‌های آغازین زندگی، به‌طور کلی او بر ادراک‌های عقلی سرشتی تأکید چندانی ندارد (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۱۶۸)؛ البته در اشاره‌هایی فهم قوانین طبیعی را برای هر انسان منطقی بدیهی می‌داند که خود نوعی إشعار به ادراک طبیعی غیرحسی است. ضمن این که روسو به نوعی گرایش‌های اخلاقی سرشتی بالفعل را نیز نمی‌پذیرد: «چون [کودک] هیچ نوع محسوسات و مبانی اخلاقی ندارد، او نمی‌تواند کاری را بر موازین اخلاقی انجام دهد و اساساً بدی را تشخیص نمی‌دهد که سزاوار مجازات باشد» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۱۱۹). بدین ترتیب، می‌توان ادعا نمود که در این دوره، برخی از ادراک‌ها و گرایش‌های طبیعی فراحیوانی و متعالی در نظر روسو کمتر مورد توجه‌اند.

۳) طبیعت غیراکنسای انسان و نقش آموزش و پرورش در رشد آن

در بدو تولد، عالم طبیعت هر آنچه را که انسان برای ادامه حیات به آن نیاز داشته، می‌دهد. در دیدگاه روسو، این غرایز و گرایش‌های درونی هر چند به صورت جزئی در ابتدا بالفعل هستند و حالت ابتدایی دارند، اما بهره‌گیری کامل از آن‌ها نیازمند آموزش و پرورش است (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۲۸).

همین آموزش می‌تواند «طبیعت اولیه و پاک» را به انحراف بکشاند؛ آنگاه «طبیعت ثانویه» مطرح می‌شود: «آیا شما این‌طور فکر می‌کنید آنچه که در طبیعت انسان وجود دارد و هر چه را که ما احساس می‌کنیم یا در دیگران می‌بینیم، تمام آن‌ها ساخته طبیعت باشد؟ ... سرچشمه تمایلات ما و ریشه اصلی آن که در تمام مدت زندگی با ما همراه است، عشق به خود انسان است، این تنها میل اصلی و قدیمی و ابدی ما است و آنچه که غیر از این در ما به وجود آمده، آن را از خارج کسب کرده‌ایم» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۲۸۸). از همین رو است که در تقویت گرایش‌ها و ادراک‌های طبیعی، وی نهایتاً به شرطی کمک بیرونی به کودک را می‌پذیرد که در محدوده همان طبیعت باشد، نه بیشتر (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۸۶). به عبارت دیگر، روسو بر این باور است که هر چند محور طبیعت انسانی در همه افراد مشترک است، اما همچنان که شکوهی (۱۳۷۰) نیز به آن اشاره نموده است، تحت تأثیر عواملی غیر از طبیعت (اشیاء و انسان‌ها)، تمایلات افراد می‌تواند جهت و سطح متفاوت و متنوعی بیابد.

۴) طبیعت قانون‌مند است

روسو در رساله امیل، بارها از «قوانین طبیعی» حاکم بر عالم طبیعت و طبیعت انسان سخن به میان آورده و با تأکید بر ثبات آن‌ها، معتقد است «طبیعت هرگز قانون خود را عوض نمی‌کند» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۴۴۵). هماهنگی با طبیعت به طور کلی، لازمه‌ای دارد که همان پیروی از قوانین طبیعی است، چون قوانین طبیعت به صلاح ما ساخته شده است (روسو، ۱۳۴۸). برخی از این قوانین عبارت‌اند از: «متناسب بودن خواسته‌های طبیعی با توانایی‌های طبیعی» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۱۱۲)، «تسلط قوی بر ضعیف» (روسو، ۱۳۴۸، صص. ۴۹۰-۴۹۱)، «توالد و تناسل

برای تشکیل جامعه» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۴۹۴) و «تفاوت وظیفه و نقش زن و مرد» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۴۹۵).

۵) بخشی از طبیعت انسانی ثابت و بخشی متغیر است

یکی از پرسش‌هایی که فراروی روسو قرار می‌گیرد، ثابت یا متغیر بودن گرایش‌ها و ادراک‌های طبیعی انسان است. با توجه به این که وی درجه‌ای از اکتساب را در کمیت و کیفیت ویژگی‌های طبیعی می‌پذیرد، می‌توان متغیر بودن برخی از ویژگی‌های طبیعی را نتیجه گرفت که این تغییرات ممکن است چندان آگاهانه هم نباشند.^۱

بخشی از این تغییر به واسطه خود انسان‌ها صورت می‌گیرد و ممکن است طبیعت را از مسیر اصلی خود خارج سازد که روسو نسبت به آن هشدار می‌دهد و معتقد است که با دخالت ما، «شاخه‌های مصنوعی اعماق روحش» بارورتر می‌شوند و بدین ترتیب از طبیعت خود فاصله بیشتری می‌گیرد (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۴۹). در همین راستا، روسو با تشبیه کودک به گیاه تازه روییده، از «خشک شدن» طبیعت انسانی در صورت عدم مراقبت سخن می‌گوید و به مادر به‌مثابه باغبان توصیه می‌کند که «هر چه زودتر اطراف روح او را محاصره کن. ... گیاه را با اصول کشاورزی می‌سازند و انسان باید با اصول آموزش و پرورش تربیت شود» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۲۷)؛ گویا این اصول، همان قوانین طبیعی هستند.

از سوی دیگر، روسو نوعی دیگر از تغییر طبیعت را مورد توجه قرار می‌دهد که گویی جنبه مثبت دارد: «حالاتی در انسان وجود دارد که می‌تواند وضع طبیعت را تغییر بدهد. یک آدم ترسو ممکن است وقتی در ارتش خدمت کرد، شجاع بشود. این فقط در خدمت ارتش نیست که روح یا جسم تقویت می‌شود، بلکه تنها در کارهای خوب اثر آن احساس می‌شود. این تفاوت از نظر اوضاع احوال اجتماع است که در ما می‌تواند مؤثر باشد» (روسو، ۱۳۴۸، ص.

^۱ «هر چه که ما از حالت طبیعی دور می‌شویم، به همان نسبت ذوق و سلیقه طبیعی را از دست می‌دهیم یا به معنی دیگر عادت برای ما طبیعت آنی ایجاد می‌کند و این طبیعت دوم را به جای اولی می‌گذاریم، به طوری که هیچ کدام از ما متوجه نمی‌شود که از روز اول چقدر عوض شده است» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۲۰۱).

(۴۸۱). وی در همین معنا، از تقویت روح و استعداد‌های آن سخن می‌گوید.^۱ این وجه از تغییر مثبت به نظر می‌رسد، زیرا بازگرداندن انسان از طبیعت ثانویه منفی به خصلت‌های طبیعی اولیه است.

از مجموع نظرات روسو چنین برمی‌آید که هسته مرکزی طبیعت انسانی ثابت و در همه انسان‌ها مشترک است، اما تحت تأثیر شرایط محیطی یا دخالت انسانی از جمله تعلیم و تربیت گرایش‌ها و ادراک‌های طبیعی ممکن است دچار تغییر شود.

۶) بخش اصیل طبیعت انسانی، فراگیر است

روسو محوریت ثابتی را در همه انسان‌ها می‌پذیرد که فراگیر و همگانی است: «در عالم طبیعت مردم در حالی که مساوی هستند، قریحه مشترک آنان نیز مانند یک انسان طبیعی است» (روسو، ۱۳۴۸، صص. ۳۴-۳۶). در این معنا، بخشی از طبیعت که ویژگی «اصالت» را حفظ نموده، از تعرض انسان‌ها برکنار مانده و فاسد نشده است، در زمان‌ها و مکان‌های مختلف میان انسان‌ها مشابه خواهد بود. علاوه بر همگانی بودن این طبیعت، روسو به تساوی آن در بین انسان‌های مختلف هم توجه دارد که هرگز تغییر نمی‌کند (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۳۲۷).

لازمه چنین طبیعتی، تربیت همگانی و عمومی است که مورد تأیید روسو هم قرار می‌گیرد. از این رو، او معتقد است برای تربیت کسی که هم انسان باشد و هم مرد اجتماع، باید دو نوع تربیت داشته باشیم: «تربیت عمومی و مشترک» و «تربیت خصوصی و خانوادگی». بر همین مبنا، روسو تأکید دارد که دانش تربیت به واسطه یگانه بودن سرشت و طبیعت انسان‌ها، یکی است (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۵۵).

ب) فطرت و ویژگی‌های آن از دیدگاه آیت‌الله شاه‌آبادی

آیت‌الله میرزا محمدعلی شاه‌آبادی (۱۲۹۲-۱۳۶۹ ه. ق) از بنیان‌گذاران نظریه فطرت در قرن اخیر به شمار می‌رود. از جمله مهم‌ترین آثار ایشان می‌توان به «شذرات المعارف»^۱ و «رشحات

^۱ «روح یا استعداد ما مانند بازوان ما است. همان‌طور که بازو و بدن را ورزش می‌دهیم، استعدادها نیز باید به وسایل دیگر

تقویت شود» (روسو، ۱۳۴۸، ص. ۴۸۰).

البحار^۲ اشاره نمود که در این پژوهش بر آن‌ها تمرکز شده است. وی «نظریه فطرت» را که تمام فلسفه و زیرساخت ساختمان اندیشه دینی اوست، از آیه فطرت (آیه ۳۰ سوره روم) استنباط کرده است (پیرمرادی، ۱۳۸۷، ص. ۲۷). رهیافت وی به این نظریه «درون دینی و احیاناً آمیخته با رویکرد ذوقی و عرفانی» است (غفوری نژاد، ۱۳۹۰، ص. ۲۱). تفاوت مهم شاه‌آبادی با دیگر اندیشمندان معتقد به نظریه فطرت، این است که او روش فطرت را برای اثبات منطقی واجب‌الوجود به کار می‌گیرد و آن را «برهان فطرت» می‌نامد. برهان فطرت به معنای برهانی است که صورت قیاسی دارد، ولی مواد آن فطری (اعم از دینی و عقلی) است (پیرمرادی، ۱۳۸۷، صص. ۳۲-۳۳).

شاه‌آبادی از پیروان مکتب ملاصدرا به شمار می‌آید. از همین رو معتقد است که انسان از بدن (بدن مادی و بدن برزخی) و روح تشکیل یافته و روح «جسمانیة الحدوث» است. به عبارت دیگر، نفس موجودی دوبعدی شامل بعد ناسوتی (مادی) و بعد ملکوتی (معنوی) است که اولی از طبیعت برخاسته و دومی از ملکوت افاضه شده است (مرتضوی، ۱۳۸۶، ص. ۵۹؛ شاه‌آبادی، ۱۳۸۶ الف، صص. ۱۹۵-۱۹۷). از طرف دیگر، شاه‌آبادی انسان را به‌عنوان موجودی ذاتاً اجتماعی و مدنی مورد توجه قرار می‌دهد که به قوانین و برنامه‌هایی نیازمند است تا در هر دو بعد، زمینه تکامل او را تأمین کند. بر اساس این دیدگاه، او درصدد ارائه راهکارهایی است که عرض و طول سیر تکاملی انسان را فراگیرد. همه این راهکارهای اخلاقی، سیاسی و اجتماعی بر محور فطریات دور می‌زند (مرتضوی، ۱۳۸۶، ص. ۶۰). بر این اساس، می‌توان چارچوب فطرت از دیدگاه او را مبنایی برای تعلیم و تربیت قرار داد.

شاه‌آبادی در بخش «الانسان و الفطره» از کتاب «رشحات البحار»، ذیل تفسیر آیه فطرت و در کتاب «شذرات المعارف» (به‌ویژه شذره ششم)، نظریه خود در باب فطرت را مطرح نموده است. وی فطرت را بر وزن «فعله» و از ریشه «فطر» (به معنی ایجاد) می‌داند که مفاد آن بر

۱. «شذره» به معنای «پاره طلا» و شذرات المعارف به معنای پاره‌های ارزشمند معرفت همچون طلا است.

۲. «رشحه» به معنای «قطره» و رشحات البحار به معنای قطراتی از اقیانوس است.

کیفیت یا چگونگی ایجاد دلالت دارد (شاه‌آبادی، ۱۳۸۷ الف، ص. ۳۱۴). در این نظریه، فطرت به‌عنوان «لوازم وجود مدرک» شناخته شده است: «لوازم وجود مدرک را فطرت گویند و لوازم وجود غیرمدرک را طبیعت خوانند (صفتی که مخصوص ذات مدرک بوده باشد، آن را فطرت گویند و الا طبیعت خوانند)» (شاه‌آبادی، ۱۳۸۶ ب، ص. ۲۱).

گفته شد آیت‌الله شاه‌آبادی از جمله اندیشمندان مسلمانی است که قلمرو فطرت را در حوزه اصول اعتقادی می‌نگرد. از نظر وی نه تنها «معرفت الهی» در ذات انسان به جعل بسیط نهاده شده، بلکه کل معارف اسلامی (شامل علم به مبدأ، معاد و مابین آن دو، عبودیت و عدالت) نیز در نهاد آدمی سرشته شده است (پیرمرادی، ۱۳۸۷، ص. ۳۵).

ویژگی‌های فطرت در دیدگاه آیت‌الله شاه‌آبادی

به‌طور کلی می‌توان برای «فطرت» دو دسته ویژگی در نظر گرفت: دسته اول، وجهه «تحلیلی» دارند، یعنی صرف توجه به فطرت و تحلیل آن به‌عنوان امری سرشتی و ذاتی، ویژگی‌هایی در آن آشکار می‌گردد. علاوه بر ویژگی‌های تحلیلی، مجموعه ویژگی‌های دیگری را نیز می‌توان برای فطرت برشمرد که برآمده از منابع نقلی و نگاه تفسیری به آیات قرآن و احادیث است. بر این اساس، شاه‌آبادی به برخی از ویژگی‌های فطرت اشاره می‌نماید. باید توجه داشت که ممکن است، برخی از ویژگی‌های این دو دسته با هم، همپوشانی داشته باشند.

از جمله ویژگی‌های تحلیلی فطرت که شاه‌آبادی نیز بنا به رویکرد عقلی خود آن‌ها را می‌پذیرد، می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

غیراکتسابی بودن: تحقق فطریات به علتی غیر از وجود انسان نیاز ندارد، زیرا فرض این است که سرشتی انسانی هستند. پس اگر انسان هست، فطریات هم از ابتدای خلقت با او همراه‌اند. ثبات و جاودانگی: فطریات ثابت، پایدار و جاودانه‌اند، زیرا لوازم ذات یک چیز مانند ذاتیات آن انفکاک‌ناپذیرند.

همگانی بودن و فراگیری: فطریات همگانی و فراگیر بوده و کلیت و عمومیت دارند، یعنی انسان‌های تمام جهان را زیر پوشش خود می‌گیرد. در نتیجه فطرت از زمان و مکان فراتر بوده و از قلمرو تأثیر عواملی همچون اقتصاد، سیاست و جغرافیا نیز بیرون است.

متعلق علم حضوری بودن: انسان نسبت به فطریات درک روشن و معرفت ویژه‌ای دارد، گرچه ممکن است آن‌ها از نظر علم حصولی مورد غفلت قرار گیرند (ربانی گلپایگانی، ۱۳۸۸، صص. ۲۲-۲۳؛ سیاه‌پوش، ۱۳۵۹، ص. ۵۶؛ دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۷، ص. ۲۰۲).

برخی از ویژگی‌های دسته دوم فطرت (نقلی) از دیدگاه اسلامی و به‌ویژه از منظر آیت‌الله شاه‌آبادی عبارت‌اند از:

۱) فطرت فارغ از تبدیل است

فطرت به‌واسطه ذاتی بودن «ثابت» است. در همین راستا، شاه‌آبادی بر اساس آیه «لا تبدیل لخلق الله»، درباره فطرت به‌عنوان یکی از لوازم وجود معتقد است: «لازم شیء نفساً قابل جعل تألیفی نیست» (شاه‌آبادی، ۱۳۸۷ الف، ص. ۳۱۵)، یعنی «فطرت از جمله عوارضی نیست که پیش از وجود انسان ایجاد شود و با انسان ترکیب و اضافه شود. ... به عبارت دیگر فطرت مصداق انسان است. ... ضمن این که فطرت قابل تبدیل نیست؛ یعنی فطرت در پدیده انسانی همان است که خداوند تعالی در نسخه اولین خلقت انسان مورد عنایت قرار داده است. ... به این ترتیب جایی برای تصرف قوه خیال و واهمه در امر ذاتی و نهاده الهی باقی نمی‌ماند» (شاه‌آبادی، ۱۳۸۷ ب، صص. ۲۲۵-۲۲۷). در نتیجه، تفاوت فطرت در انسان‌های مختلف منتفی خواهد بود.

۲) فطرت معصوم از خطاست

شاه‌آبادی بنا به تفسیر آیات مرتبط با فطرت و توجه به اینکه «اکتساب، اختلاف و انقلاب» در آن راه ندارد، فطرت را معصوم از خطا می‌داند و از این امر لزوم تسلیم شدن در برابر آن را نتیجه می‌گیرد (شاه‌آبادی، ۱۳۸۶ ب، ص. ۶۵). وی سپس با مطابق دانستن دین با فطرت، پیروی از آن را لازم می‌داند: «فطرت در مقتضیات و احکام خود معصوم از خطاست و از این رو ناگزیر باید بدان ملتزم بود و بدان تسلیم شویم. چنانکه خداوند متعال فرموده است: ذلک الدین

القیم^۱... دین مورد اشاره در این آیه، همان دین مبتنی بر حکم و مقتضای فطرت است» (شاه‌آبادی، ۱۳۸۷ الف، ص. ۳۱۶).

بدین ترتیب، عصمت فطرت به‌عنوان وسیله هدایت تکوینی، زمینه لازم را برای هدایت تشریحی فراهم می‌کند. هر آنچه با عنوان هدایت تشریحی، از جمله تربیت، بخواهد در مورد انسان به کار گرفته شود، نیازمند هماهنگی با فطرت است. به‌زعم شاه‌آبادی، دستور التزام به فطرت نیز در آیه مربوطه آمده است و می‌توان نتیجه گرفت که انسان باید از هرچه که بر فطرتش حجاب اندازد، پرهیز کند.

از سوی دیگر، از نظر شاه‌آبادی (۱۳۸۷ الف، صص. ۳۲۴-۳۲۵) هرچه که نظام‌مندی و سامان زندگی انسان را در پی داشته باشد، در جهت کمال اوست، اما گاه در این میان تراحماتی پیش می‌آید. از این نظر می‌توان فطرت را قطب‌نمایی در نظر گرفت که با افقی که دارد (کمال‌گرایی: خداگونه شدن)، می‌تواند معیار رفع تراحمات باشد. از سوی دیگر، کمال نیز بنا به مکان و زمان ممکن است مشکک در نظر گرفته شود و اولویت‌ها مطرح گردند که باز فطرت راهگشا است.

۳) فطریات عمدتاً جنبه بالقوه و ضعیف دارند

ذاتی بودن طبیعت مشترک (اعم از فطریات و غریزیات) به این معنا نیست که تمام عناصر آن، تماماً اموری فعلی، شکل گرفته و شکوفا شده‌اند، بلکه می‌توان سرشت مشترک انسان‌ها را مشتمل بر پاره‌ای استعدادها و قابلیت‌ها دانست که به‌مرور زمان و با فراهم آمدن شرایط خارجی به فعلیت می‌رسد و شکوفا می‌گردد (واعظی، ۱۳۹۰، ص. ۱۲۴). عمده فطریات در ابتدا ضعیف‌اند و سپس بر اثر تربیت و محیط رشد می‌یابند و به منصه ظهور و فعلیت کامل می‌رسند (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۷، ص. ۲۰۳).

واعظی (۱۳۸۸) در توضیح بیشتر این ایده، اظهار می‌کند که بشر در ابتدای خلقت، حیوان بالفعل و انسان بالقوه است؛ زیرا استعدادهای غریزی و حیوانی در او زودتر شکوفا و فعلی

^۱. توبه: ۳۶

می‌شوند و در ادامه هر چه میزان موفقیت او در تقویت جهات فراحوانی و حاکمیت بخشیدن فطرت الهی در قلمرو وجود خویش بیشتر بشود، از انسانیت بهره بیشتری خواهد داشت (ص. ۹۳).

ج) تفاوت‌ها و شباهت‌های دیدگاه‌های روسو و آیت‌الله شاه‌آبادی

روسو، فیلسوف طبیعت‌گرا و متعلق به جریان روشنگری قرن هجدهم میلادی اروپا و آیت‌الله محمدعلی شاه‌آبادی، فیلسوف و متکلم و عارف صدرایی قرن چهاردهم هجری قمری، همچون بسیاری از دیگر متفکران سرشت انسان را مورد توجه قرار داده‌اند. هر چند هر دو متفکر به وجود روح و جسم در انسان باور دارند، اما در تبیین رابطه آن‌ها با هم تفاوت‌های عمده‌ای دارند. روسو با گرایش طبیعت‌گرایانه خود، انسان را جزئی از عالم طبیعت می‌نگرد که دارای ویژگی‌های حیوانی است (جسم)، اما تمام وجود انسان را محدود به جسم نمی‌داند و به وجدان و روح نیز اذعان می‌کند و معتقد است جسم در انسان همچون بنده‌ای برای روح است که قرار است تمایلات آن را در عمل به اجرا درآورد. در این معنا، گرچه در دیدگاه روسو وجود روح پذیرفته شده، اما به جسم انسان توجه بیشتری می‌شود. این در حالی است که آیت‌الله شاه‌آبادی متأثر از رویکرد صدرایی خود، انسان را «جسمانیه الحدوث و روحانیه البقا» معرفی می‌نماید که جسم جنبه مَلکی دارد و روح منشأ ملکوتی. او نسبت راکب و مرکوب میان روح و جسم (مشابه آنچه روسو به آن باور دارد) را نپذیرفته و «رابطه تدبیری» را مطرح می‌نماید. در نتیجه توجه کمتر به روح در روسو و غلبه عالم معنا و روح در انسان‌شناسی شاه‌آبادی یکی از وجوه تمایز آن‌هاست که در تفسیرشان از سرشت انسان نیز قابل ردیابی است.

باید دقت داشت که روسو بنا به نگرش خاصی که به جامعه دارد، «طبیعت» و «جامعه» را در تقابل با هم می‌بیند و از این رو معتقد است «انسان اجتماعی» در بهترین حالت نیز از «انسان طبیعی» فاصله دارد، اما به واسطه ضرورت و نیازهای پیش رو این انحراف را می‌پذیرد. این در حالی است که در دیدگاه اسلامی و از جمله دیدگاه شاه‌آبادی، انسان می‌تواند ضمن حفظ

فطرت خود در جامعه به حیات خود ادامه دهد و مدیّت از جمله ویژگی‌های سرشتی انسان تلقی می‌شود. از این رو، در دیدگاه اسلامی، تربیت فطری با تربیت اجتماعی مخالفتی ندارد. اندیشمندان معتقد به سرشت مشترک انسانی، روش‌های متفاوتی را در اثبات و بررسی ویژگی‌های آن به کار گرفته‌اند. از مرور دیدگاه‌های روسو به‌ویژه در رساله «امیل» چنین به نظر می‌رسد که وی به تبع زمینه فکری خود، با اتخاذ روش‌های «تجربی، تاریخی و عقلی» به بحث از سرشت انسان می‌پردازد. در مقابل، شاه‌آبادی متناسب با نگرش فلسفی و کلامی خود بر روش‌های نقلی و درون دینی (اسلامی) و البته عقلی تأکید دارد. شباهت‌های میان یافته‌های این دو اندیشمند در پرداختن به سرشت انسان را می‌توان به اشتراک در روش عقلی دانست، اما برخی از تفاوت‌های دیدگاه شاه‌آبادی درباره فطرت و ویژگی‌های آن به تأکید او بر دین اسلام و متون اسلامی برمی‌گردد.

روسو با عنوان «طبیعت» به بررسی سرشت انسانی می‌پردازد که در مجموع دو دسته ویژگی معطوف به غرایز و تمایلات حیوانی و گرایش‌ها و ادراک‌های فراحوانی را در این باره می‌توان بازشناسی نمود که البته سهم پرداختن به دسته اول گرایش‌های طبیعت انسانی در «امیل» بسیار بیشتر از دسته دوم است. این در حالی است که در اندیشه آیت‌الله شاه‌آبادی، هر چند تمایلات حیوانی انسان مورد پذیرش قرار گرفته (که از آن به «طبیعت انسان» یاد می‌شود) اما تأکید اصلی و عمده بر بخش فراحوانی یا «فطرت» انسان است.

به‌طور خلاصه، مقایسه مجموعه ویژگی‌هایی که روسو درباره طبیعت انسانی مطرح نموده و آنچه از سوی شاه‌آبادی درباره فطرت ذکر شده است، نشان می‌دهد بخشی از ویژگی‌ها که به جنبه تحلیلی سرشت انسان برمی‌گردد و تا حدی هم ناظر به جنبه حیوانی اوست، در میان این دو اندیشمند مشترک است، از جمله: تأکید بر نیکی و خیریت، قانون‌مندی، ثابت بودن، همگانی بودن، غیراقتسابی بودن فطرت و محور بودن حبّ نفس.

در مقابل، بنا به تفاوت نسبی رویکرد انسان‌شناسانه روسو و شاه‌آبادی، اختلافاتی نیز در ویژگی‌های سرشت انسانی مدنظر آن‌ها به نظر می‌آید. از جمله این که شاه‌آبادی با تأکید عمده بر وجه متعالی و فراحوانی انسان، فطرت انسانی را معصوم از خطا و با جهت‌گیری الهی و

توحیدی می‌داند و در کل آن هیچ‌گونه تغییر و تبدیلی را نمی‌پذیرد. از این‌رو، او معتقد است هر چند فطرت ممکن است فراموش شده و حجاب گیرد، اما از میان نمی‌رود. این در حالی است که روسو خود به وجه فراحوانی سرشت انسانی و به‌طور خاص جهت‌گیری متعالی طبیعت انسان التفات چندانی ندارد. در ضمن این‌که او با ثابت دانستن هسته اصلی طبیعت انسان (حبّ نفس)، درجه‌ای از تغییر و تحول و اثرپذیری در طبیعت انسانی را می‌پذیرد و تا آنجا پیش می‌رود که معتقد است جامعه می‌تواند طبیعت ثانویه‌ای در انسان رقم بزند که خلاف قوانین ثابت و لازم‌التوجه طبیعت است.

جمع‌بندی

ژان ژاک روسو در آثار مختلف خود از جمله رساله «امیل»، بر سرشت مشترک انسانی تأکید دارد. وی با روش تجربی، تاریخی و عقلی با اثبات پیشینه طبیعت انسانی، دو وجه حیوانی و فراحوانی آن را مورد توجه قرار می‌دهد که طبیعت مشترک حیوانی به‌غیر از حیوانی انسان اشاره دارند و طبیعت فراحوانی که ناظر به وجه اختصاصی انسان است و سرشت ویژه او را شکل می‌دهد. با این همه، او در مجموع با لحاظ انسان به‌عنوان جزئی از عالم طبیعت و به‌تبع رویکرد طبیعت‌گرایانه خود، جنبه حیوانی طبیعت مشترک را به‌طور پررنگ‌تری مورد تأکید قرار می‌دهد.

وی طبیعت اولیه انسان را نیک می‌داند، اما تأکید می‌کند جامعه متمدن که برخلاف قوانین طبیعی عمل می‌نماید، با برهم زدن تعادل میان نیازمندی‌ها و توانمندی‌های انسان شرارت را در او رقم می‌زند که امری است غیرطبیعی. از سوی دیگر او به ویژگی‌های دیگر طبیعت مشترک انسانی همچون بالقوه بودن بخشی از گرایش‌ها و ادراک‌ها توجه دارد و نظم و ترتیب در فعلیت یافتن آن‌ها را تأکید می‌نماید. از نظر روسو، اصل طبیعت امری غیراکتسابی است که البته نیازمند آموزش و پرورش توسط انسان‌های دیگر است. لذا می‌توان ثابت بودن هسته طبیعت و تغییر بخش‌هایی از آن را پذیرفت که به «طبیعت ثانویه» منتهی می‌شود.

روسو معتقد است عالم طبیعت و طبیعت انسانی دارای قوانین ثابتی است که در تربیت طبیعی باید از این قوانین جهان‌شمول و فراگیر پیروی نمود (اصول تعلیم و تربیت). لذا کشف

کردنی بودن اصول تعلیم و تربیت در مقابل وضع کردن آن‌ها مورد توجه قرار خواهد گرفت که در این وجه اشتراکاتی میان روسو و آیت‌الله شاه‌آبادی وجود دارد.

مجموع این ویژگی‌ها می‌تواند تعلیم و تربیتی جهت‌دار را رقم بزند که فارغ از همه زمان‌ها و مکان‌ها با محوریت طبیعت قابل اجرا می‌باشد، زیرا برای انسان ویژگی‌های ثابت (گرایش‌ها و ادراک‌های ثابت)، همگانی و فراگیر، غیراکتسابی و تا حدی بالفعل قائل است که می‌توانند طی مداخله انسان‌های دیگر و یا محیط در جهت مثبت یا منفی تغییر یابند.

از مقایسه مفهوم و ویژگی‌های طبیعت انسانی در دیدگاه روسو با آنچه آیت‌الله شاه‌آبادی در دیدگاه اسلامی در باب فطرت به آن پرداخته است، چنین نتیجه می‌شود که با وجود اشتراکات ظاهری، معنای طبیعت روسویی تا حد قابل تأملی با فطرت در دیدگاه شاه‌آبادی فاصله دارد. البته با توجه به توسعه معنایی طبیعت انسان در نگاه روسو، بخش‌های مشترک و مشابهی را میان آن‌ها می‌توان یافت، اما در ویژگی‌های مهمی چون «معصوم از خطا بودن، جهت‌گیری الهی و توحیدی داشتن و همچنین فراغت از تبدیل و تغییر» اختلافاتی میان دیدگاه روسو و شاه‌آبادی نمایان می‌گردد. خلاصه‌ای از نتایج بررسی تطبیقی طبیعت انسانی از نظر روسو و فطرت در دیدگاه آیت‌الله شاه‌آبادی در جدول (۱) آمده است.

جدول ۱- مقایسه مؤلفه‌های دیدگاه روسو و آیت‌الله شاه‌آبادی درباره سرشت انسان

مؤلفه	دیدگاه ژان ژاک روسو	دیدگاه آیت‌الله محمدعلی شاه‌آبادی
مکتب فلسفی	طبیعت‌گرایی و روشنگری فلسفی اروپا	صدرایی
روش پژوهش درباره سرشت انسان	تجربی، تاریخی و عقلی	دینی و عقلی
انسان‌شناسی	انسان جسم و روح دارد که جسم مطیع و بنده روح است. انسان اجتماعی نیست، از همین رو میان انسان طبیعی و انسان اجتماعی تفاوت اساسی وجود دارد.	انسان از بدن (بدن مادی و بدن برزخی) و روح تشکیل یافته و روح «جسمانیة الحدوث» است. انسان موجودی ذاتاً اجتماعی و مدنی است.
ویژگی‌های طبیعت / فطرت	طبیعت انسانی غیراکتسابی است، اما بهره‌گیری از آن‌ها نیاز به تربیت دارد.	فطریات غیراکتسابی‌اند.
	بخشی از طبیعت انسانی ثابت است و بخشی متغیر	فطریات ثابت، پایدار و جاودانه‌اند.
	بخشی اصیل طبیعت انسانی فراگیر است	فطریات همگانی و فراگیر بوده و کلیت و عمومیت دارند.
	---	فطریات متعلق علم حضوری‌اند.
	---	فطرت فارغ از تبدیل است.
	طبیعت انسانی نیک است؛ اما روسو درباره معصوم بودن آن اشاره ندارد.	فطرت معصوم از خطاست.
	بخشی از طبیعت انسانی بالقوه است و بخشی بالفعل	فطریات عمدتاً جنبه بالقوه و ضعیف دارند.

منابع

- پیرمرادی، محمدجواد (۱۳۸۷). آیت‌الله شاه‌آبادی و برهان فطرت عشق بر اثبات واجب‌الوجود. در پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی (ویراستار) حدیث عشق و فطرت: مجموعه مقالات درباره آراء حکمی معرفتی آیت‌الله محمدعلی شاه‌آبادی (قدس سره). (صص. ۲۷-۴۸). تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- دفتر همکاری حوزه و دانشگاه (۱۳۷۷). نقد و بررسی. در ایزراییل شفلر، در باب استعداد آدمی. (صص. ۱۵۷-۲۲۸). تهران: انتشارات سمت.
- ربانی گلپایگانی، علی (۱۳۸۸). فطرت و دین. تهران: کانون اندیشه جوان.
- روسو، ژان ژاک (۱۳۴۸). امیل (یا آموزش و پرورش). (ع. سبحانی، مترجم). تهران: موسسه مطبوعاتی فرخی
- سعیدی، حسن و محمدی طیب، محمدرضا (۱۳۸۸). بررسی فطرت با تکیه بر تفسیر المیزان. آینه معرفت، (۲۰)، ۴۹-۷۰.
- سیاه‌پوش، سید محمود (۱۳۵۹). آیین فطرت. قم: انتشارات جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- شاه‌آبادی، محمدعلی (۱۳۸۶ الف). شذرات المعارف. (آیت‌الله نورالله شاه‌آبادی، توضیح و تقریر). تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- شاه‌آبادی، محمدعلی (۱۳۸۶ ب). فطرت عشق: عارف حکیم آیت‌الله‌العظمی میرزا محمدعلی شاه‌آبادی. (آیت‌الله فاضل گلپایگانی، شارح). تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- شاه‌آبادی، محمدعلی (۱۳۸۷ الف). رشحات البحار. (زاهد ویسی، مترجم). تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- شاه‌آبادی، نورالله (۱۳۸۷ ب). شرح رشحات البحار. تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۷۰). مبانی و اصول آموزش و پرورش. تهران: موسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی.
- علوی، حمیدرضا و شریعتمداری، علی (۱۳۸۵). بررسی تطبیقی آراء تربیتی ژان ژاک روسو و اسلام (اهداف، اصول و روش‌ها). مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، ۱۳(۲)، صص. ۱-۳۰
- غفوری نژاد، محمد (۱۳۸۹). تطور تاریخی نظریه فطرت در فلسفه و عرفان اسلامی. آینه معرفت، ۸(۲۴)، ۱۰۵-۱۳۴.
- کرباسی زاده، علی و سلیمانی دهنوی، فاطمه (۱۳۸۷). مبانی روشنگری در اندیشه روسو. حکمت و فلسفه، ۴(۴)، ۲۷-۴۴
- مرتضوی، علی حیدر (۱۳۸۶). فیلسوف فطرت: نگاهی به احوال و افکار عارف حکیم، آیت‌الله محمدعلی شاه‌آبادی. تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- واعظی، احمد (۱۳۸۸). انسان از دیدگاه اسلام. تهران: انتشارات سمت.
- همتی‌فر، مجتبی و غفاری، ابوالفضل (۱۳۹۳). تعلیم و تربیت مبتنی بر فطرت (تربیت فطرت‌گرا) با تأکید بر دیدگاه آیت‌الله شاه‌آبادی: مدل‌سازی فطرت با هرم سه وجهی. مطالعات اسلامی: فلسفه و کلام، (۹۳)، ۱۲۷-۱۵۴.
- Delaney, J. (2009). *Starting with Rousseau*. London: Continuum International Publishing Group.
- Gatens, M. (1986). Rousseau and Wollstonecraft: Nature vs. reason. *Australasian Journal of Philosophy*, 64(sup1), 1-15.
- Gutek, G.L. (1988). *Philosophical and ideological perspectives on education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

بررسی انتقادی مدل تربیت اخلاقی تلفیقی مبتنی بر ایده «خبرگی اخلاقی»^۱

دکتر فاطمه وجدانی^۲

چکیده

ارائه مدل‌های مؤثرتر تربیت اخلاقی دغدغه بسیاری از اندیشمندان، نظریه‌پردازان و دست‌اندرکاران تربیت اخلاقی است. مدل تربیت اخلاقی تلفیقی بر اساس ایده خبرگی اخلاقی شکل گرفته است و ظرفیت‌های دو رویکرد عقل‌گرا و شهودگرا را برای تربیت اخلاقی به کار می‌گیرد. هدف این مقاله معرفی و تبیین ایده خبرگی اخلاقی و مدل تربیت اخلاقی تلفیقی و نقد آن است. روش انجام پژوهش، توصیفی-تحلیلی-انتقادی است. یافته‌ها نشان داد که اخلاق‌ورزی دارای چهار مؤلفه حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، انگیزش اخلاقی و مهارت عملی است و خبرگی اخلاقی مستلزم رشد در هر چهار حیطه است. رشد در این چهار حیطه، تقویت توأم ذهن شهودی و ذهن استدلالی را می‌طلبد که از طریق برنامه تربیت اخلاقی تلفیقی امکان‌پذیر است. در این مقاله، اصول برنامه تربیت اخلاقی تلفیقی و نیز برنامه گام‌به‌گام آن در مدرسه به تفصیل مطرح شده و سپس مورد نقد قرار گرفته است.

واژگان کلیدی: خبرگی اخلاقی، مدل تربیت اخلاقی تلفیقی، ذهن شهودی، ذهن استدلالی

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۱۲/۰۱

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۳/۱۰

۲. استادیار دانشگاه شهید بهشتی و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ f_vodgani@yahoo.com

مقدمه

نظر به اهمیت ارزش‌ها و اخلاقیات در سعادت فردی و اجتماعی بشر، تربیت اخلاقی در طول تاریخ همواره مورد توجه محققان و دست‌اندرکاران تربیت، پیروان ادیان الهی و به‌طور کلی، مصلحان اجتماعی بوده است. پیچیدگی ماهیت رفتار اخلاقی و به تبع آن، فقدان الگوها و روش‌های تربیت اخلاقی کارآمد از یک‌سو، افزایش روزافزون جاذبه‌های زندگی مادی، مهوور شدن بسیاری از انسان‌ها در برابر تکنولوژی‌های جدید، رفاه‌طلبی، تجمل‌گرایی و دور شدن از معنویت و ارزش‌های متعالی از سوی دیگر، موجب شده است که در دهه‌های اخیر، شاهد افزایش مشکلات اخلاقی در جهان باشیم. برای مقابله با چنین مسائلی چاره‌ای نیست جز تقویت بنیه اخلاقی نسل‌های جدید با برنامه‌های مؤثرتر تربیت اخلاقی. اما چگونه می‌توان تربیت اخلاقی مؤثرتری را در پیش گرفت؟

سال‌های زیادی است که رویکرد عقل‌گرا در آموزش ارزش‌ها و تربیت اخلاقی از اقتدار بی‌چون و چرا برخوردار بوده است. در رویکرد عقل‌گرا، فاعل اخلاقی کسی است که استدلال می‌کند و تصمیم می‌گیرد (نارواتز و لاپسلی^۱، ۲۰۰۵) و عمل اخلاقی هم عملی است که با استدلال خودآگاهانه^۲ و منطقی انتخاب شود، مبتنی بر اصول باشد و از قوانین خاصی پیروی کند (نارواتز، ۲۰۱۰). رویکرد کولبرگ نمونه شناخته شده‌ای از این رویکرد است. مسلماً رویکرد عقل‌گرا ظرفیت‌هایی برای پرورش اخلاقی دارد که نمی‌توان آن‌ها را نادیده گرفت؛ اما در عین حال، استدلال اخلاقی، رفتار اخلاقی را تضمین نمی‌کند.

به اعتقاد برخی از محققان، با وجود اهمیت مسلم استدلال اخلاقی، تنها یک اتصال ضعیف بین استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی وجود دارد (بلزی^۳، ۱۹۸۰؛ توما^۴، ۱۹۹۴) و مرکزیت استدلال در رفتار اخلاقی، پارادایمی است که رو به افول می‌رود (نارواتز، ۲۰۰۸ الف). در

1. Narvaez & Lapsley

2. Conscious Reasoning

3. Blasi

4. Thoma

واقع، شکاف میان نظر و عمل، تغییر پارادایم را در تربیت اخلاقی ترغیب می‌کند (لیکاف و جانسون^۱، ۱۹۹۹). برخی تحقیقات میدانی انجام شده در کشور ما حاکی از وجود شکاف میان نظر و عمل اخلاقی در میان بسیاری از جوانان است؛ بدین معنا که تعداد قابل توجهی از جوانان جامعه ما با وجود اینکه ارزش‌های اخلاقی (مانند انصاف، وفاداری، امانت‌داری و صداقت) را قبول دارند، در بسیاری از موارد، دست به انجام اعمال غیراخلاقی می‌زنند (طالبی، ۱۳۸۰؛ اسماعیلی، ۱۳۷۹؛ بیات، ۱۳۷۲) و مهم‌تر آن‌ها به نوعی، این کار خود را توجیه نموده، خود را چندان گناهکار احساس نمی‌کنند (سعیدی رضوانی، ۱۳۸۶). این یافته‌ها حاکی از آن است که دانش آشکار^۲ و استدلالی^۳ (که تا حدود زیادی در مدارس رشد می‌یابد)، لزوماً به عمل منتهی نمی‌شود.

رویکرد شهودگرا به تربیت اخلاقی، دیدگاه جدیدی است که غلبه افراطی عقل‌گرایی را در این حیطه به چالش می‌کشد. از نظر شهودگراها همه اعمال اخلاقی با فرایندی مبتنی بر استدلال و قضاوت عقلانی انجام نمی‌شوند، یا دست‌کم می‌توان گفت این تمام واقعیت نیست. تحقیقات نشان می‌دهند وقتی سطح اخلاقی افراد از طریق مصاحبه ارزیابی شود که نیاز به بیان روشن مفاهیم دارد، مشاهده می‌شود که فقط تعداد کمی از افراد به استدلال فراقراردادی دست یافته‌اند (اسنری^۴، ۱۹۸۵) و البته همین افراد اندک هم عموماً کسانی هستند که فلسفه خوانده‌اند. اما وقتی دانش ضمنی^۵ مصاحبه‌شوندگان که فعلاً در دسترس نیست، اما در موقع لزوم فراخوانده شده و مورد استفاده قرار می‌گیرد، سنجدیده شود (مثلاً از طریق سؤالات چندگزینه‌ای که ترجیحات افراد را می‌سنجند)، تعداد خیلی بیش‌تری از پاسخ‌دهندگان، سطح اخلاق فراقراردادی را نشان می‌دهند (رست^۶، ۱۹۷۹، ۱۹۸۶؛ رست و همکاران، ۱۹۹۹). از اینجا

1. Lakoff & Johnson

2. Explicit Knowledge

3. Rational Knowledge

4. Snarey

5. Implicit Knowledge

6. Rest

می‌توان گفت که انسان‌ها ممکن است خیلی چیزها را بدانند ولی نتوانند آن‌ها را در قالب کلام بیان نمایند. به عبارت دیگر، مردم خیلی بیش‌تر از آنچه می‌گویند، می‌دانند (پولانی^۱، ۱۹۶۶). به علاوه، بسیاری از اوقات، وقتی راجع به درست یا غلط بودن کاری از افراد سؤال شود، به سرعت تصمیم‌گیری نموده، نظر خود را بیان می‌کنند؛ اما بعد که تلاش می‌کنند دلایل این قضاوت را بیان کنند، این کار برایشان سخت است (نارواثر، ۲۰۱۰). چنین شواهدی اندیشمندان را به سمت رویکردهای شهودگرا در تربیت اخلاقی سوق می‌دهد.

طبق دیدگاه شهودگرا، قضاوت اساساً سریع و بدون تلاش است و اکتشاف‌های سریع و مبتنی بر عواطف، قضاوت را هدایت می‌کنند (نارواثر، ۲۰۱۰). انسان برای قضاوت اخلاقی عمدتاً از شهودها استفاده می‌کند و استدلال‌های خودآگاهانه به ندرت در قضاوت مورد استفاده قرار می‌گیرند (مالدن و هیگینز^۲، ۲۰۰۵). در این صورت، رفتارهایی که از تصمیم‌گیری خودآگاهانه اخلاقی ناشی شوند، نادر و غیرمعمول هستند و تنها لبه باریکی از فعالیت‌های انسان را تشکیل می‌دهند (نارواثر و لاپسلی^۳، ۲۰۰۵). پس اگر تربیت اخلاقی محدود به پرورش استدلال خودآگاهانه شود، آنگاه به سادگی بیش‌تر رفتارهای انسانی مغفول واقع خواهد شد.

با توجه به اهمیت و ضرورت توأمان عقل و عواطف در اخلاق‌ورزی ممکن است بتوان دو رویکرد عقل‌گرا و شهودگرا را به‌جای قضاوت در قالب «این-یا-آن»، به صورت مکمل در نظر گرفت. خانم دارسیا نارواثر، پژوهشگر اخلاق، با همین نگاه، انسان اخلاق‌مدار را «خبیره اخلاقی»^۳ تعریف می‌کند. خبیره اخلاقی کسی است که هم ذهن استدلالی و هم ذهن شهودی او در زمینه اخلاق به‌خوبی رشد کرده و ساختار مناسبی پیدا کرده باشد (نارواثر، ۲۰۰۸ الف). او سپس بر اساس این ایده، مدل تربیت اخلاقی تلفیقی^۴ را طراحی کرده است. در این مقاله، ایده خبیرگی اخلاقی و مدل تربیت اخلاقی تلفیقی تبیین شده و سپس مورد نقد قرار می‌گیرد.

1. Polanyi

2. Molden & Higgins

3. Moral Expertise

4. Integrative Ethical Education (IEE)

سؤالات تحقیق و روش پژوهش

در این پژوهش به سه سؤال زیر پاسخ داده شده است:

- خبره‌های اخلاقی چگونه عمل می‌کنند و از نظر مؤلفه‌های اصلی اخلاق‌ورزی، چه تفاوت‌هایی با تازه‌کارها دارند؟

- مدل تربیت اخلاقی تلفیقی، چگونه متریان را به سمت خبرگی اخلاقی هدایت می‌کند؟

- نقاط قوت و ضعف این مدل تربیتی کدام‌اند؟

روش انجام پژوهش، توصیفی-تحلیلی-انتقادی است. ابتدا آثار مکتوب خانم نارواز و برخی منابع مکمل دیگر مورد بررسی توصیفی-تحلیلی قرار گرفت و چارچوب اولیه ایده خبرگی و مدل تربیت اخلاقی تلفیقی به دست آمد. سپس، برای درک عمیق‌تر دیدگاه وی مکاتباتی با ایشان صورت گرفت و منابع تکمیلی دریافت و مورد مطالعه قرار گرفت. مکاتبات و پرسش و پاسخ جهت رفع ابهامات و پاسخگویی به سؤالات پیش‌آمده ادامه یافت تا تصویر روشن‌تری از این مدل به دست آید. در نهایت، این مدل مورد بررسی انتقادی قرار گرفت و نقاط قوت و ضعف آن مشخص گردید.

مبانی نظری پژوهش

خبرگی اخلاقی را می‌توان چارچوبی برای مدل تربیت اخلاقی تلفیقی دانست (نارواز، ۲۰۰۸ الف). فاعل‌های اخلاقی، برخی تازه‌کار و برخی خبره هستند. خبره‌های اخلاقی کسانی هستند که استدلال‌ها و شهود آن‌ها به خوبی رشد یافته است. لذا برای ورود به بحث تربیت اخلاقی، ابتدا لازم است اهمیت یادگیری‌های ضمنی و شهودی در یادگیری اخلاقی و همچنین، نظریه خبرگی، به عنوان مبانی نظری بحث معرفی شود. بحث دیگری که بخشی از پایه‌های نظری این مدل را شکل می‌دهد، نظریه سیستم‌های اخلاقی سه‌گانه است که به‌ویژه دلالت‌هایی برای تنظیم محیط تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دارد.

الف- یادگیری ضمنی و شهودی اخلاق

انسان دو نوع ذهن^۱ دارد (کانمن^۲، ۲۰۰۳)؛ ذهن استدلالی^۳ که بر اساس سیستم‌های حافظه آشکار^۴، اطلاعات را به صورت متوالی و خودآگاهانه پردازش می‌کند و ذهن شهودی^۵ که مشتمل بر سیستم‌های پردازشگر موازی غیرآگاهانه است که به صورت ضمنی از الگوهای محیطی یاد می‌گیرند و اغلب به صورت خودکار^۶ و بدون هشیاری خودآگاهانه^۷، عمل می‌کنند (هوگارت^۸، ۲۰۰۱). ذهن شهودی حساسیت‌های مناسب و پاسخ‌های عادت‌ی را که برای تربیت سنتی منش ارزشمند هستند، رشد می‌دهد و ذهن استدلالی، استدلال فلسفی اخلاقی خودآگاهانه را که برای تربیت اخلاقی عقلانی ارزشمند است، تقویت می‌نماید.

تحقیقات جدید نشان می‌دهند که غالباً پردازش‌های ذهنی به صورت خودکار انجام می‌گیرد (بارگ^۹، ۱۹۹۷)، تصمیم‌ها بدون پردازش آگاهانه و تحلیلی گرفته می‌شوند و فعالیت‌ها توسط پردازش‌های ناخودآگاه و خودکار به انجام می‌رسند (بارگ و چارتلند^{۱۰}، ۱۹۹۹). البته برای رفتار اخلاقی، رشد مناسب هر دو ذهن لازم است؛ اما بحث کنونی متمرکز بر فعالیت‌های ذهن شهودی است.

اغلب، پردازش ضمنی^{۱۱}، شهود^{۱۲} نامیده می‌شود (نارواثر و لاپسلی، ۲۰۰۵). به طور کلی، شهود نوعی فعالیت شناختی است که در آن یک پاسخ، یک راه حل یا یک ایده بدون استفاده

1. Mind

2. Kahneman

3. Deliberative Mind

4. Explicit Memory Systems

5. Intuitive Mind

6. Automatic

7. Conscious Awareness

8. Hogarth

9. Bargh

10. Bargh & Chartrand

11. Implicit Processing

12. Intuition

از فرایندهای متوالی خودآگاهانه و قابل دفاع منطقی، به وجود می‌آید (هموند^۱، ۲۰۰۰)؛ احساس دانستن، بدون تبیین. شهود به‌طور خودکار و به‌سرعت اتفاق می‌افتد؛ با وجود این، قطعات اطلاعات را به‌صورت جامع^۲ مورد سنجش قرار می‌دهد. پاسخ‌های شهودی با حداقل تلاش آشکار و بدون هشیاری خودآگاهانه و بدون هیچ استدلال خودآگاهانه یا کمترین میزان آن، اتفاق می‌افتند (هوگارت، ۲۰۰۱).

شهود اخلاقی نیز به معنای ظهور ناگهانی و غیرآگاهانه^۳ (در حاشیه هشیاری) یک احساس ارزیابی‌کننده (خوب/بد، علاقه/نفرت) است که بدون طی کردن خودآگاهانه و هشیارانه گام‌ها و مراحل جستجو، بررسی شواهد یا یک استنتاج، انجام می‌گیرد (هایت و جورکلند^۴، ۲۰۰۸). بسیاری از اوقات، ما بر اساس ادراکات شهودی و اکتشافات سریع و مبتنی بر عواطف خود، در مورد موقعیت‌های اخلاقی، اعمال یا منش دیگران قضاوت می‌کنیم؛ سریع و بدون نیاز به تلاش فکری. یعنی شهودها حس درست یا غلط بودن را بدون کمک دلایل و یا استدلال منتقل می‌کنند (نارواژ، ۲۰۱۰). شهودها حتی می‌توانند از طریق فرایندهای ضمنی، قضاوت‌های مستدل و منطقی را دست‌کاری و منحرف کنند و خود، منطقی به نظر برسند (مالدن و هیگینز، ۲۰۰۵؛ استانوویچ^۵، ۱۹۹۶). اما این ادراکات شهودی چگونه شکل می‌گیرند و مبنای داوری‌های اخلاقی انسان قرار می‌گیرند؟

ادراک و داوری شهودی با پردازش ضمنی اطلاعات ارتباط دارد و در واقع، از یادگیری‌های ضمنی ناشی می‌شود. یادگیری‌های ضمنی خود، به یادگیری‌های غیرکلامی انسان اشاره دارند. نوزاد از ابتدای تولد و از طریق تعامل با محیط (والدین و مراقبین) شروع به یادگیری و رشد دانش ضمنی می‌کند؛ زمانی که هنوز از درک کلام و استدلال خبری نیست. دانش ضمنی از مبادلات غیرکلامی فرد - محیط و در بستر تحریکات محیطی و تجارب فرد

1. Hammond

2. Holistic

3. Non-conscious

4. Haidt, J., & Bjorklund

5. Stanovich

تشکیل می‌شود (سیانکولو^۱ و همکاران، ۲۰۰۶) و انسان از طریق سیستم پردازش ضمنی، دانشی را غالباً بدون خودآگاهی هشیارانه و به صورت غیرارادی و خودکار درباره روابط ساختاری میان اشیا و حوادث کسب می‌کند (فرنش^۲، ۱۹۹۸). تجارب اولیه، مدارهایی را برای شهودها و استدلال‌های بعدی در زمینه‌های اجتماعی (شور^۳، ۲۰۰۱)، شناختی (گرینسپن و شانکر^۴، ۲۰۰۴) و اخلاقی (نارواثر، ۲۰۰۸ ب) بنیان‌گذاری می‌کنند و تکرار تجارب، رشد ادراکات و مفاهیم ضمنی را تقویت می‌نمایند (نارواثر و همکاران، ۲۰۰۶). بدین ترتیب، شهود مبتنی بر بانک‌های بزرگ دانش ضمنی است.

والدین بسیاری چیزها را بدون آن‌که آگاه باشند و به صورت غیرارادی و ضمنی به کودک یاد می‌دهند و کودک هم ناخودآگاه آن‌ها را می‌آموزد و ذخیره می‌کند. بر همین اساس، انسان چیزهایی را می‌داند که نه از طریق شفاهی آموخته است و نه می‌تواند به صورت شفاهی بیان کند؛ مانند مهندس مکانیک اتومبیل که دانش ضمنی فراوانی دارد و بیش‌تر از آنچه می‌تواند توضیح بدهد، می‌داند؛ برخلاف یادگیری مدرسه‌ای که غالباً هشیارانه بوده، مبتنی بر متون و کتاب‌های آموزشی است و یادگیری آن نیاز به تلاش زیاد، خودآگاهانه و عمدی دارد (نارواثر، ۲۰۱۰).

سیستم‌های پردازش ضمنی، خودکار و ناهشیار، در سطوح گوناگونی کار می‌کنند. گاه عملکرد فیزیکی بدن مانند مکانیسم‌های گرسنگی و تشنگی را تنظیم می‌کنند، گاهی محرک‌های بیرونی را به صورت نمادین پردازش می‌کنند و مثلاً باعث درک گرامر و دستور زبان می‌شوند و گاهی عملکرد پیچیده‌تری دارند و به معنا و محتوای عاطفی توجه می‌کنند (هوگارت، ۲۰۰۱). یعنی یادگیری‌های ضمنی نه تنها صبغه شناختی دارند، بلکه تمایلات، علایق و یا نفرت‌هایی را نیز در عمق وجود انسان پدید می‌آورند که بعدها بر اساس آن‌ها، در مورد

1. Ciancolo

2. Frensch

3. Schore

4. Greenspan & Shanker

موقعیت‌ها و اعمال، داوری شهودی می‌کند. گاهی قضاوت‌هایی انجام می‌دهیم، بدون این که دلیل آشکاری برای آن داشته باشیم. این نوع داوری‌ها، یک واکنش عاطفی تکانشی نیستند و بانک‌های وسیع دانش ضمنی پشت آن‌هاست. عواطف در شناخت‌های انسان (لوئیس^۱، ۲۰۰۹)، در قضاوت‌های اجتماعی او و در داوری‌های اخلاقی او (داماسیو^۲، ۱۹۹۴؛ لازاروس و لازاروس^۳، ۱۹۹۴) نقش اساسی و بنیادی دارند. اگر تصمیمات اخلاقی، هم توسط سیستم خودآگاه و هم سیستم‌های خارج از هشیاری خودآگاهانه، اتخاذ می‌شوند و اگر اغلب رفتارهای انسان نه به صورت خودآگاهانه، بلکه به طور خودکار کنترل می‌شود (بارگ و فرگوسن^۴، ۲۰۰۰)، توصیف و مطالعه اخلاق‌ورزی انسان‌ها و به تبع آن، برنامه تربیت اخلاقی متفاوت خواهد بود.

ب- خبرگی اخلاقی

به طور کلی خبرگی به یک نوع درک تصفیه شده و عمیق که در عمل آشکار است، اشاره دارد (نارواثر، ۲۰۱۰). خبرگی، صلاحیت تکنیکی نیست؛ توانایی هوشی صرف هم نمی‌باشد. در افراد خبره، تمام سیستم‌ها در جهت رسیدن به هدف و تحقق عمل، به صورت هماهنگ و روان کار می‌کنند (نارواثر، ۲۰۰۶). خبره‌ها و تازه‌کارها از سه نظر باهم تفاوت اساسی دارند: اولاً، خبره‌ها در یک حوزه خاص، دانش بیش‌تر و سازمان‌یافته‌تری دارند (چای، گلاسر و فار^۵، ۱۹۸۸). آن‌ها از چندین نوع دانش بهره‌مند هستند: دانش نسبت به چیستی، چگونگی، چه وقت و چه قدر (نارواثر، ۲۰۱۰). از سوی دیگر، آن‌ها علاوه بر دانش آشکار و محتوایی^۶، دانش ضمنی درباره فرایندها^۷ دارند و می‌دانند که کدام نوع دانش و کدام رویه عملی را

1. Lewis

2. Damasio

3. Lazaru & Lazarus

4. Bargh & Ferguson

5. Chi, Glaser & Farr

6. Content knowledge

7. Process knowledge

چگونه و چه وقت به کار گیرند (ناروانز، ۲۰۰۸ الف). به علاوه، آن‌ها دانش خود را بیش تر و بهتر سازمان‌دهی می‌کنند (استرنبرگ^۱، ۱۹۹۸).

دوم آن‌که خبره‌ها جهان را به صورت متفاوتی درک می‌کنند و به طور متفاوتی به آن واکنش نشان می‌دهند. آن‌ها به جزئیات و فرصت‌هایی توجه می‌کنند که تازه‌کارها آن را از دست می‌دهند (ناروانز، ۲۰۱۰) و ضرورت‌ها را درجایی که تازه‌کارها هیچ چیز قابل درکی نمی‌بینند، تشخیص می‌دهند (جانسون و مرویس^۲، ۱۹۹۷).

سوم آن‌که خبره‌ها به طور متفاوتی رفتار می‌کنند. در حالی که تازه‌کارها از روش‌های هشیارانه و پرتلاش برای حل مسائل بهره می‌گیرند، مهارت‌های خبره‌ها بسیار خودکار و بدون تلاش است و در طول سال‌ها و هزاران ساعت مطالعه آگاهانه پرورش یافته است (اریکسون و چارمس^۳، ۱۹۹۴). شهود خبره‌ها با شهود تازه‌کارها متفاوت است و به خوبی تربیت یافته و شکل گرفته است. شهود خبره‌ها، ترکیب بسیار پیچیده‌تری دارد و دانش ناهشیار عمیق و خودکار شده‌ای است که ممکن است از قوانین، یاد گرفته شده باشد (دریفوس و دریفوس^۴، ۱۹۹۰) یا در انتهای تجربه کسب شود؛ یعنی زمانی که تلاش هشیارانه، به صورت خودکار درمی‌آید (ناروانز و لاپسلی، ۲۰۰۵). بنابراین، شهود خبره‌ها به دنبال تأمل ایجاد می‌شود^۵ و خبره‌ها به دلیل دسترسی به میزان قابل توجهی از دانش ضمنی، در پاسخ‌گویی به مسائل حیظه اخلاق، شهودهای بهتری دارند؛ یعنی می‌دانند که چه عملی مؤثر خواهد بود و چگونه باید آن را انجام بدهند یا کدام اعمال را نباید انجام داد (مینسکی^۶، ۱۹۹۷). قضاوت‌های آن‌ها مثل جرقه برق نمی‌زند و فشار ناشی از محدودیت زمانی، از دقت آن‌ها نمی‌کاهد (گلدول^۷، ۲۰۰۵). پس خبره‌ها شهودهایشان را درست مانند دانش آشکارشان به میزان زیادی رشد

1. Sternberg

2. Johnson & Mervis

3. Ericsson & Charness

4. Dreyfus & Dreyfus

5. Post-reflective Intuition

6. Minsky

7. Gladwell

داده‌اند (ناروائز، ۲۰۰۸ الف). در مقابل، شهود تازه کارها نوعاً سریع است و قبل از تأمل شکل گرفته است^۱ (لاپسلی و هیل، ۲۰۰۸) و کاملاً از شهود خبره‌ها متمایز می‌باشد.

مدل تربیت اخلاقی تلفیقی بر اساس ایده رشد خبرگی ساخته شده است. ناروائز مفهوم خبرگی را به حیطه اخلاق آورد و رشد اخلاقی را رشد خبرگی تلقی نمود. در این صورت، منش عبارت است از مهارت‌هایی که می‌تواند به سطوح بالایی از خبرگی پرورش یابد (ناروائز و لاپسلی، ۲۰۰۵). خبره‌های اخلاقی چیزی بیش از قدرت قضاوت و تصمیم‌گیری دارند. به عبارت دیگر، رفتار اخلاقی غیر از مؤلفه قضاوت و استدلال، مؤلفه‌های دیگری هم دارد که در قسمت معرفی مدل به تفصیل بحث خواهد شد.

ج- نظریه سیستم‌های سه‌گانه اخلاقی

با وجود ویژگی‌های مشترکی که بر تفکر و رفتار خبره‌ها حاکم است، به نظر می‌رسد تفاوت‌های زیادی در ذهنیت افراد وجود دارد که بر روی ادراک و نحوه رفتار اخلاقی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. نظریه سیستم‌های اخلاقی سه‌گانه^۳ می‌خواهد ریشه این تفاوت‌ها را مشخص کند.

غالب تحقیقات بر کارهای قشر خاکستری مغز، مانند استدلال خودآگاهانه متمرکز شده‌اند و غالباً از ساختارهای انگیزشی که زیر قشر خاکستری قرار گرفته‌اند (مانند سیستم لیمبیک) غفلت می‌کنند. اما نظریه سیستم‌های اخلاقی سه‌گانه به سیستم‌های عاطفی ناخودآگاه توجه می‌کند؛ سیستم‌هایی که فرد را تحریک می‌کنند تا اطلاعات را پردازش کند و نسبت به وقایع، عکس‌العمل خاصی نشان بدهد.

طبق این نظریه، همه افراد هویت اخلاقی^۴ دارند و تفاوت آن‌ها صرفاً مربوط به نوع هویت اخلاقی است. دست‌کم سه نوع هویت اخلاقی یا سه سیستم اخلاقی متفاوت در افراد وجود

1. Pre-reflective Intuition

2. Lapsley & Hill

3. Triune Ethics Theory (TET)

4. Moral Identity

دارد و در هر لحظه خاص، بر اساس تجربه و موقعیت، یکی از این هویت‌ها ممکن است فعال شود. این سیستم‌های اخلاقی، در سیستم‌های عاطفی افراد ریشه دارند و عمل اخلاقی آن‌ها را تحریک و هدایت می‌کنند (نارواثر، ۲۰۰۸ الف).

سیستم اول، اخلاق امنیت^۱ است که در سیستم عصبی برون‌هرمی^۲ ریشه دارد و معطوف به بقای فیزیکی و کامیابی است. رفتارهای کلیشه‌ای، تقلید، فریب، منازعه بر سر قدرت، کارهای روزمره و تکراری از جلوه‌های فعالیت این سیستم هستند و ریشه در غرایزی^۳ دارند که از زمان تولد در انسان وجود دارد. زمانی که امنیت یا استقلال فرد به خطر بیفتد، غرایز ناشی از مناطق زیرقشری^۴ مغز برای بازگرداندن آن، مدارهای عاطفی ترس و خشم را فعال می‌کنند (پانکسپ^۵، ۱۹۹۸). هویت و خود اخلاقی امنیتی، فرد را به سوی تقویت فیزیکی از طریق ثروت، مقام و قدرت تحریک می‌کند. در ذهن چنین فردی غلبه کردن و حفظ عدم تساوی «درست» است. او امتیازات را فقط برای خود یا گروه خود می‌خواهد و خوار شمردن اعضای خارج از گروه یا افرادی که از قوانین گروه تخلف کنند، اخلاقی تلقی می‌شود (نارواثر، ۲۰۰۸ الف). اخلاق امنیت شبیه مرحله پیش‌قراردادی کولبرگ، به میزان زیادی با حفاظت از خود و سود شخصی مربوط است. سیستم اخلاقی امنیت، جزو سخت هسته مغز بوده، سیستم پیش‌فرض^۶ مغز می‌باشد و برخلاف دو سیستم دیگر، به آسانی صدمه نمی‌بیند و زمانی که سایر سیستم‌های مغزی هنوز رشد نیافته باشند یا به هر دلیلی عمل نکنند، این سیستم وارد عمل می‌شود. برای به حداقل رساندن فعالیت سیستم‌های دفاعی اخلاق امنیت، محیط باید از نظر عاطفی و فیزیکی ایمن باشد و نیازهای اساسی افراد را تأمین کند (نارواثر، ۲۰۰۸ الف). در این صورت، سیستم‌های اخلاقی انسانی‌تر، فعال می‌شوند.

1. Ethic of Security
 2. Extrapyrmidal
 3. Instincts
 4. Sub-cortex
 5. Panksepp
 6. Default System

سیستم اخلاقی دوم، اخلاق تعهد^۱ است. اخلاق تعهد آن دسته از سیستم‌های عاطفی را که انسان را به سمت صمیمیت، همدلی و مراقبت‌های مهربانانه والدینی سوق می‌دهند، فعال می‌کند (نارواژ، ۲۰۰۸ الف) و ظرفیت بیش‌تری برای ارتباطات معنادار و احساس مسئولیت برای رفاه دیگران دارد (اولاینر و اولاینر^۲، ۱۹۸۸). گرچه تکامل مغز، انسان را به سوی اجتماعی‌تر شدن و عملکرد اخلاقی رشد می‌دهد، اما برای مشارکت اجتماعی موفقیت‌آمیز و عضویت فرهنگی، باید مدارهای مغزی تحریک و فعال شوند و رشد یابند و این امر مستلزم مراقبت‌های مناسب در طول دوره رشد و کسب تجارب مناسب و ارائه پاداش‌های مناسب است (گرینسپن و شانکر^۳، ۲۰۰۴). اطفال محروم از مراقبت، ساختارهای مغزی غیرعادی دارند و خصومت و پرخاشگری نسبت به دیگران در آن‌ها بیش‌تر است (کروزی^۴ و همکاران، ۱۹۹۲).

سومین سیستم اخلاقی، اخلاق تخیل^۵ است که عمدتاً مربوط به قشر جدید مغز^۶، به‌ویژه قشر جلو پیشانی^۷ است. بدون اخلاق تخیل، صرفاً می‌توان روابطی چهره به چهره با افراد حاضر برقرار یا اصلاح کرد؛ اما به‌سختی می‌توان افرادی را که هم‌اکنون حاضر نیستند (مانند نسل‌های بعد) درک نمود. با اخلاق تخیل، روابطمان را به سطوحی فراتر از روابط فوری و کنونی، توسعه می‌دهیم و خود را با اهدافی که (در ارتباط با آینده) پیش‌بینی می‌کنیم، تنظیم می‌کنیم (نارواژ، ۲۰۰۸ الف). رشد نواحی مغزی مرتبط با اخلاق تخیل نیز نیاز به محیطی غنی و تربیت مناسب دارد. گرچه خانواده مهم‌ترین زمینه را برای این امر فراهم می‌کند، اما مربیان و معلمان نیز می‌توانند دانش آموزان را به سوی سیستم‌های اخلاقی بالاتر سوق دهند و کمک کنند تا نوع خاصی از اخلاق در کلاس و مدرسه تسلط یابد.

1. Engagement Ethic

2. Oliner & Oliner

3. Greenspan & Shanker

4. Kruesi

5. Imagination Ethic

6. Neo -cortex

7. Prefrontal Cortex

مدل تربیت اخلاقی تلفیقی

مدل تربیت اخلاقی ناروائز، رویکرد عقل‌گرا و شهودگرا را تلفیق می‌کند تا از ظرفیت‌های هر دو بهره بگیرد. در این دیدگاه، با این که بیش‌تر تصمیم‌گیری‌ها و اعمال اخلاقی تحت تأثیر یادگیری‌های ضمنی و شهودی است و ذهن شهودی غالباً بدون هشیاری خودآگاهانه تصمیم می‌گیرد و عمل می‌کند، اما ذهن استدلالی نیز برای هدایت رشد شهودی و مقابله با شهودهای ضعیف، حیاتی است. شخص بدون یکی از این دو، فاقد یک ابزار حیاتی برای داشتن شخصیت اخلاقی است.

ناروائز با پیگیری چهار فرایند متمایز روان‌شناختی که توسط رست^۱ مطرح شد (حساسیت اخلاقی^۲، قضاوت اخلاقی^۳، انگیزش اخلاقی^۴ و عمل اخلاقی^۵) (رست، ۱۹۸۳؛ ناروائز و رست، ۱۹۹۵) و گسترش این ایده، به این نتیجه رسید که افرادی با منش خوب، در چهار حیطه مهارت دارند: حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، انگیزش اخلاقی و عمل اخلاقی (ناروائز و لاپسلی، ۲۰۰۵) و همه این مهارت‌ها برای عمل اخلاقی، حیاتی هستند. به عبارت دیگر، رفتار اخلاقی مشتمل بر این چهار مؤلفه است (شکل ۱).

حساسیت اخلاقی، یعنی سیستم حسی- ادراکی فرد، موقعیت اجتماعی را دریابد و برحسب این که احتمالاً چه اعمالی، چه کسانی را، چگونه تحت تأثیر قرار می‌دهد، آن موقعیت را تفسیر کند. قضاوت اخلاقی یعنی تصمیم‌گیری درباره این که کدام‌یک از اعمال و گزینه‌های موجود، اخلاقی‌تر هستند و در این موقعیت چه باید کرد. انگیزش اخلاقی، یعنی فرد به کاری که بالاترین ارزش اخلاقی را دارد، اولویت بدهد و به انجام آن تمایل داشته باشد. مهارت عملی یعنی فرد مهارت‌های اجتماعی و روان‌شناختی لازم را برای انجام عمل انتخاب شده، داشته باشد. رفتار اخلاقی ممکن است به خاطر ضعف هر یک از این مؤلفه‌ها شکست بخورد؛

1. Rest

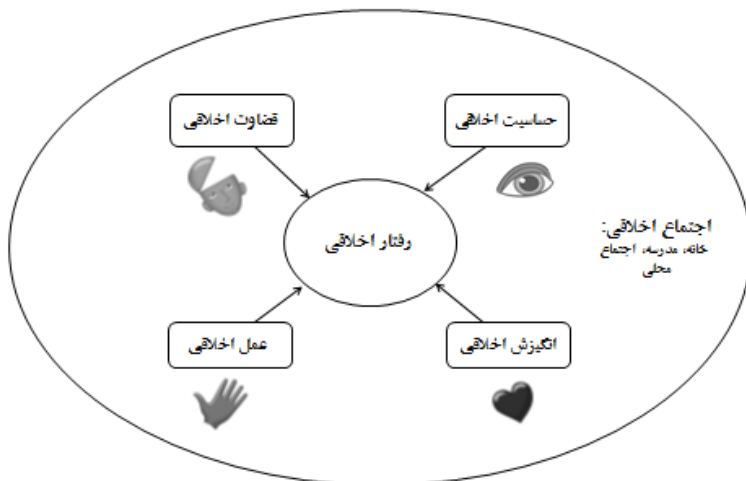
2. Moral Sensitivity

3. Moral Judgment

4. Moral Motivation

5. Moral Action

چنان که برخی از افراد حساسیت زیادی نشان می‌دهند، اما قضاوت ضعیفی دارند. بعضی دیگر خوب قضاوت می‌کنند، اما نمی‌توانند کار را به انجام برسانند.



شکل ۱- مؤلفه‌های چهارگانه رفتار اخلاقی

خبره‌های اخلاقی در هر چهار مؤلفه مهارت دارند. آن‌ها به خاطر حساسیت اخلاقی می‌توانند طبیعت یک موقعیت اخلاقی و نقشی را که خود می‌توانند ایفا کنند، سریع‌تر و دقیق‌تر تشخیص دهند و همچنین، مسئله را از دیدگاه دیگری هم ببینند. آن‌ها به خاطر قضاوت اخلاقی، جنبه‌های پیچیده و معماگونه یک مشکل را سریع می‌بینند، درباره وظیفه خود استدلال می‌کنند و کدهای شخصی یا دینی را برای حل مسائل پیچیده به کار می‌برند و پردازش‌های پیچیده‌تر و کارآمدتری دارند. آن‌ها به خاطر انگیزش اخلاقی، قادرند بر اولویت اخلاقی تمرکز کنند، خودتنظیمی^۱ رشد یافته‌تری دارند و به همین دلیل، به صورت عمیقی در مقابل اهداف اخلاقی تسلیم می‌شوند. در نهایت، آن‌ها به خاطر مهارت عملی، قادرند خود را روی اهداف اخلاقی متمرکز نگه دارند و شجاعانه برای رفاه دیگران مداخله نمایند (نارواثر، ۲۰۰۸ الف؛ نارواثر و لاپسلی، ۲۰۰۵). این چهار مؤلفه در یک توالی منطقی ذکر شده‌اند؛ اما مردم لزوماً آن‌ها را به ترتیب انجام نمی‌دهند. در واقع، علاوه بر این که در داخل هر مهارت، اجزای عاطفی و شناختی

^۱. Self-Regulation

درهم تنیده‌اند، خود این مؤلفه‌ها هم با هم تعامل دارند (ناروائز و رست، ۱۹۹۵)؛ مثلاً قضاوت فرد، اغلب بر حساسیت او تأثیر می‌گذارد. تربیت اخلاقی کمک می‌کند که دانش‌آموزان در این چهار مؤلفه خبره شوند.

اصول تربیت اخلاقی تلفیقی

ناروائز بر اساس مبانی نظری در زمینه یادگیری شهودی و استدلالی، دستورالعمل‌ها (اصول و گام‌هایی) را برای تربیت اخلاقی مؤثرتر مطرح می‌نماید. ظاهراً ایشان به بحث روش‌شناسی استخراج اصول از مبانی نظری پرداخته‌اند و لذا در این مقاله نیز به این ارتباط پرداخته نشده است.

در رویکرد تلفیقی، اصول زیر بر تربیت اخلاقی حاکم‌اند:

- آموزش مهارت‌های چهارگانه رفتار اخلاقی به دانش‌آموزان
- آموزش توأم فضایل، مهارت‌ها و عادات اخلاقی و استدلال اخلاقی
- فراهم نمودن محیط ساختاریافته‌ای که شهودهای اخلاقی مناسب را پرورش دهد.
- سوق دادن دانش‌آموزان از تازه کار بودن، به سمت خبرگی
- تلفیق تربیت اخلاقی با تمام دروس
- تقویت خودتنظیمی در دانش‌آموزان و اعضای اجتماع
- ترتیب دادن محیط داخل و خارج از مدرسه به صورت اجتماع مناسب تربیتی (ناروائز، ۲۰۰۶).

مدل تربیت اخلاقی تلفیقی به شکل گام‌به‌گام ارائه شده است.

برنامه گام به گام تربیت اخلاقی تلفیقی

تربیت اخلاقی تلفیقی در قالب پنج گام انجام می‌گیرد. البته این بدان معنا نیست که آن‌ها باید لزوماً به دنبال هم انجام گیرند؛ گرچه رعایت ترتیب برای معلمان کم‌تجربه پیشنهاد می‌شود.

گام اول- پایه‌گذاری ارتباط غمخوارانه با تک‌تک دانش‌آموزان

برقراری رابطه غمخوارانه برای تربیت، امری اساسی است و منجر به تأثیرگذاری امر تربیت می‌گردد. تغذیه عاطفی عمیق کودک و روابط غمخوارانه با او در درجه اول باید در درون خانواده اتفاق بیفتد و سپس در مدرسه ادامه یابد. وقتی دانش‌آموزان روابط خوبی با معلم داشته باشند، احساس می‌کنند که در کلاس مورد استقبال هستند و حس تعلق بیش‌تر (کلم و کانل^۱، ۲۰۰۴) و مشارکت بهتری خواهند داشت. این از آن‌رو است که ذهن و قلب انسان‌ها برای سیگنال‌های عاطفی و انگیزش عاطفی سیم‌پیچی شده است (گرینسپن و شانکر، ۲۰۰۴). اگر جنبه عاطفی توسط معلم مورد غفلت قرار گیرد یا به‌صورت بدی تدبیر شود، آنگاه اخلاق امنیت غالب خواهد شد و دانش‌آموزان بیش‌تر انرژی خود را صرف حفاظت از خود می‌کنند؛ نه گشودگی با دیگران و یا حتی انگیزش برای یادگیری.

گام دوم- برقراری جوّ حمایتی برای کسب شخصیت اخلاقی

بخش زیادی از یادگیری‌های انسان، نه از طریق پردازش تلاش‌مندانانه ذهن استدلالی، بلکه به‌صورت خودکار و بدون تلاش اتفاق می‌افتد (هشر و زکس^۲، ۱۹۸۴؛ ویلسون^۳، ۲۰۰۲). محیط‌ها به‌طور خودکار، شهودهای ما را درباره این‌که چگونه عمل کنیم و واکنش نشان بدهیم، پرورش می‌دهند (هوگارت، ۲۰۰۱). ذهن از قواعد ساختاری حاکم بر روابط میان مردم و اشیاء محیط، یاد می‌گیرد (فرنش، ۱۹۹۸). الگوهای تکراری موردتوجه قرار می‌گیرند و توسط بخش‌های ابتدایی‌تر مغز^۴، بدون تلاش، ثبت می‌شوند. بر همین اساس، بسیاری از این رفتارهای رایج جامعه، بدون تدریس آشکار، یاد گرفته می‌شوند و بدون تلاش، به‌صورت خودکار در می‌آیند. به همین خاطر، بزرگسالان باید محیط^۵ و جوّ^۱ را ایجاد کنند که

1. Klem & Connell

2. Hasher & Zacks

3. Wilson

۴. منظور مناطق زیرقشری مغز است که به‌صورت خودکار واکنش‌ها و رفتارهای انطباقی را تنظیم می‌کنند و از نظر

تکاملی زودتر از مناطق قشری مغز به وجود می‌آیند؛ همچون سیستم برون‌هرمی.

5. Environment

شهودهای درست را در کودکان شکل بدهد (نارواثر، ۲۰۰۶). شهودهای درست به نوبه خود، رفتار اجتماعی، فضیلت و هویت اخلاقی را رشد خواهند داد. در مدارس و کلاس‌های غمخوار، دانش‌آموزان با یکدیگر تعامل مثبت برقرار می‌کنند و درباره محتوا و سیاست‌های کلاس با یکدیگر و با معلم تشریک مساعی دارند. معلم با دانش‌آموزان به گرمی برخورد می‌کند، آن‌ها را می‌پذیرد، حمایت می‌کند، به ایشان الگو می‌دهد، مهارت‌های اجتماعی آن‌ها را هدایت می‌کند و فرصت‌هایی را برای آن‌ها فراهم می‌کند تا همدیگر را یاری کنند (سولومون^۲ و همکاران، ۲۰۰۲). چنین کلاسی کمک می‌کند که دانش‌آموزان از سؤالاتی نظیر «من باید چگونه انسانی باشم؟» به سوی اخلاق تعهد و سؤالاتی نظیر «ما چگونه می‌توانیم برای یکدیگر احترام نشان بدهیم؟ چگونه می‌توانیم به همدیگر کمک کنیم و مراقب و غمخوار همدیگر باشیم؟» سوق یابند (نارواثر، ۲۰۰۸ الف). گام اول و دوم به خوبی در تدریس عملی تلفیق می‌شوند. با وجود این، برای رشد کامل دانش‌آموز و کسب شخصیت کامل اخلاقی کافی نیستند.

گام سوم- آموزش مهارت‌های اخلاقی از طریق برنامه درسی و فوق‌برنامه (از تازه کاری به سوی خبرگی)

در گام سوم، دانش‌آموزان باید در چهار حیطه حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، انگیزش اخلاقی و عمل اخلاقی مهارت پیدا کنند. مهارت‌های مربوط به هر حیطه به قرار زیر هستند:

الف- مهارت‌های مربوط به حساسیت اخلاقی

- درک اخلاقی بودن موقعیت‌ها و تفسیر آن‌ها
- شناخت و درک بیانات عاطفی
- مسائل را از دریچه چشم دیگران دیدن (درک دیدگاه‌های دیگران)
- پیوستن به دیگران (برقراری ارتباط دوستانه و غمخوارانه با دیگران)

ب- مهارت‌های مربوط به قضاوت اخلاقی

1. Climate

2. Solomon

- درك مسئله‌های اخلاقی
 - استفاده از معیارها و ملاک‌های قضاوت
 - تأمل و تجزیه و تحلیل فرایندها و بررسی نتایج تصمیم‌ها و اعمال
 - پیش‌بینی پیامدها
 - استدلال نقادانه
 - ج- مهارت‌های مربوط به انگیزش اخلاقی
 - تقویت خودآگاهی
 - تقویت خودفرمانی^۱
 - احترام به دیگران
 - جلب همکاری دیگران
 - رشد هویت و یکپارچگی اخلاقی
 - د- مهارت‌های مربوط به عمل اخلاقی
 - حل تناقض‌ها و مسئله‌های اخلاقی
 - اظهار نظر با احترام
 - برنامه‌ریزی برای اجرای تصمیمات
 - تقویت شجاعت
 - پایداری، سخت‌کوشی و ثبات قدم
 - ابتکار عمل را به دست گرفتن و رهبری دیگران (ناروائز، ۲۰۰۸ الف؛ ناروائز و لاپسلی، ۲۰۰۵)
- آموزش ارزش‌ها و تربیت اخلاقی در چهار سطح ارائه می‌شود:

^۱. Self- command

سطح ۱- غوطه‌ورسازی در مثال‌ها و موقعیت‌های گوناگون

در مرحله مقدماتی، دانش‌آموزان در فعالیت‌های متنوع و برانگیزنده غوطه‌ور می‌شوند و به تدریج یاد می‌گیرند الگوهای اساسی و کلی را در حیطه اخلاق تشخیص بدهند و به تدریج آگاهی آن‌ها نسبت به عوامل دخیل در حیطه اخلاق افزایش می‌یابد. همچنین، معلم اهداف را از طریق الگوهایی برای ایشان مدل‌سازی می‌کند.

سطح ۲- توجه و دقت در جزئیات

در مرحله بعد، تمرکز بر روی جزئیات و مثال‌ها افزایش می‌یابد و دانش‌آموزان به مفاهیم جزئی‌تر و عوامل دخیل در حیطه اخلاق توجه می‌کنند و مفاهیم به شکل دقیق‌تری در ذهن آن‌ها ساخته می‌شود.

سطح ۳- تمرین

مهارت‌ها از طریق تمرین و اکتشاف رشد می‌یابند. در این سطح، فرد اهدافش را تنظیم می‌کند، گام‌های حل مسئله را طرح‌ریزی می‌کند و مهارت‌ها را تمرین می‌نماید. معلم، دانش‌آموز را رهبری می‌کند و اجازه می‌دهد که او مهارت‌های خود را در حیطه اخلاق آزمون کند و یاد بگیرد که مسائل اخلاقی را به بهترین وجهی حل نماید.

سطح ۴- تلفیق دانش و عمل

در این سطح، فرد طرح‌ها را اجرا نموده، مسائل را حل می‌کند. عمل سنجیده در یک دوره زمانی طولانی، می‌تواند منجر به خبرگی شود. دانش‌آموز مریان زیادی پیدا می‌کند و به جستجوی اطلاعات و مفهوم‌سازی و افزایش مهارت‌های عملی ادامه می‌دهد. او در طی موقعیت‌های مختلف و به‌طور مکرر یاد می‌گیرد که دانش‌ها و مهارت‌ها را هم‌زمان به کار برد و از این طریق، در جهت حل مسائل پیچیده اخلاقی گام بردارد (نارواثر و لاپسلی، ۲۰۰۵).

گام چهارم- پرورش خودتنظیمی در دانش آموز

مسئولیت نهایی برای رشد منش، در درون خود فرد قرار دارد و رشد منش از طریق تقویت خودتنظیمی تحقق می‌یابد. دانش‌آموزان نه تنها در مهارت‌ها و خبرگی، بلکه در خودکارآمدی^۱ و خودتنظیمی هم باید تحت هدایت قرار بگیرند (زیمرمن، بانر و کواچ^۲، ۲۰۰۲). موفق‌ترین دانش‌آموزان کسانی هستند که یاد می‌گیرند اثربخشی استراتژی‌هایی را که برای حل مسائل به کار می‌برند، به‌دقت بررسی کنند و در صورت لزوم، آن‌ها را تغییر دهند (آندرسون^۳، ۱۹۸۹). این کار بیش‌تر در گروهی فعالیت‌های ذهن استدلالی است. اگر ذهن شهودی به‌طور ناخودآگاه و ضمنی از محیط یاد می‌گیرد، از طریق دانش نظری و بررسی‌های صریح ذهن استدلالی، می‌توان محیط‌هایی را انتخاب کرد که ذهن شهودی در آن، رفتارهای خوب را یاد بگیرد و در نتیجه، یادگیری ضمنی مناسب تسریع شود (هوکارت، ۲۰۰۱) یعنی آگاهانه انتخاب کنیم که دانش آموز را در چه محیطی قرار بدهیم. مسلماً شهودی که با خواندن یک کتاب خوب در کودک رشد می‌کند، با شهودهایی که به‌واسطه انجام بازی‌های ویدیویی خشن ایجاد می‌شود، متفاوت است. از طرف دیگر، ذهن استدلالی می‌تواند با از میان بردن تکانه‌های مضر یا نامناسب و جایگزین کردن آن‌ها با رفتارهای اجتماعی مطلوب، نقش مؤثری در اصلاح مغزی که عملکرد خوبی ندارد، داشته باشد. افزایش مهارت‌های فراشناختی با استفاده از ذهن استدلالی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند که توجه خود را از وسوسه‌ها دور کنند و زمانی که انرژی روانی آن‌ها کم می‌شود، به خود قوت قلب بدهند و اهداف را با حداکثر قدرت به انجام برسانند؛ و این فرایندی است که خبرگان اخلاقی طی می‌کنند (زیمرمن، ۱۹۹۸).

به نظر زیمرمن (۲۰۰۰) خودتنظیمی طی چهار مرحله به دست می‌آید. در مرحله اول، از طریق مشاهده و تماشای یک الگو، مهارت به دانش‌آموز القا می‌شود. در مرحله دوم، کودک

1. Self-efficacy

2. Zimmerman, Bonner & Kovach

3. Anderson

الگو را با کمک مربی تقلید می‌کند. در مرحله سوم، کودک در محیطی که به‌خوبی ساختاریافته و در شرایط خاص، به‌طور مستقل مهارت را از خود نشان می‌دهد. در مرحله آخر، کودک می‌تواند مهارت را در موقعیت‌ها و شرایط مختلف به کار گیرد. زمانی که فضایل در دانش‌آموز رشد پیدا کرد، فضایل به‌دست‌آمده باید از طریق انتخاب دوستان مناسب و محیط‌های مناسب، حفظ شوند.

گام پنجم- مشارکت و هماهنگی اجتماع با مدرسه

اخلاق در اجتماع رشد می‌کند (نارواثر، ۲۰۰۶). کسانی که در تربیت اخلاقی درگیرند - مربیان، خانواده، اعضای اجتماع و دانش‌آموزان - با همدیگر یک اجتماع یادگیری را تشکیل می‌دهند، به‌ویژه اجتماع محلی در رشد منش تأثیر زیادی دارد. در ابتدا، کسانی که خبره‌ترند، الگوی مناسبی برای تازه‌کارها هستند و آن‌ها را راهنمایی می‌کنند و در قدم بعدی، اجتماع محلی، محل تمرین مهارت‌های منش و ظهور و بروز آن است. انسان با تماشای تلویزیون یا خواندن کتاب نمی‌تواند فضیلت‌مند شود. او باید از طریق تعامل با دیگران در اجتماع، پاسخ‌های مناسب را یاد بگیرد و آن‌ها را به کار برد (نارواثر، ۲۰۰۶). نکته مهم این است که وقتی سیستم‌های خانه، مدرسه و اجتماع با هم هماهنگ باشند، کار برای کودک خیلی آسان‌تر است (بنسون^۱ و همکاران، ۱۹۹۸) در جوامع غمخوار، جوامعی که سطح انتظارات افراد در آن بالاست و بزرگسالان در تربیت اخلاقی کودکان مشارکت فعال دارند، احتمال موفقیت در تربیت اخلاقی بیش‌تر است (نارواثر، ۲۰۰۸ الف). بدین ترتیب، آخرین گام در این مدل، تشکیل اجتماع تربیتی را پیشنهاد می‌کند.

نقد مدل تربیت اخلاقی تلفیقی و نتیجه‌گیری

مدل تربیت اخلاقی تلفیقی، ایده اصلی اخلاق یونان قدیم را مفید می‌داند و با خود دارد: اخلاق، عملی برای زندگی در اجتماع است و تحت راهنمایی اجتماع رشد و پرورش می‌یابد. از جمله نقاط قوت این مدل می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

^۱. Benson

- نگاه نسبتاً جامع به تربیت و برخورداری از چارچوب منسجم‌تر نسبت به سایر رویکردهای تلفیقی
- توجه به آغاز تربیت اخلاقی از دوران اولیه زندگی
- توجه به مبانی روان‌شناختی (علوم شناختی) و عصب‌شناختی اخلاق
- توجه به یادگیری‌های ضمنی، شهودی و ناخودآگاه (در عین ارزشمند دانستن آموزش‌های صریح و استدلالی)
- توجه به بعد اجتماعی شخصیت و اخلاق

با این حال، سؤالاتی نیز در این دیدگاه بدون پاسخ باقی مانده است: طبیعت فرایندهای چهارگانه خبرگی اخلاقی دقیقاً چیست؟ آن‌ها چگونه رشد می‌کنند و تفاوت آن‌ها در تازه‌کارها و خبره‌ها دقیقاً چیست؟ شاید مطالعه نظام‌مند و دقیق روی افراد خبره و تعیین ویژگی‌ها، قدرت‌ها و فضایی که آن‌ها دارند، در شناسایی طبیعت این مهارت‌ها و فرایندها کمک کند.

طبق این مدل، «تعامل» دو ذهن شهودی و استدلالی برای عملکرد اخلاقی حیاتی است؛ اما این دو ذهن چگونه و با چه سازوکاری باهم تعامل می‌کنند؟ تصمیم‌گیری خودآگاهانه دقیقاً چگونه از درک ضمنی^۱ ناشی از تجربه، تأثیر می‌پذیرد و بر آن اثر می‌گذارد؟ نارواثر در یکی از جدیدترین آثارش (نارواثر، ۲۰۱۳) همین سؤال اساسی را مطرح می‌نماید و محققان را برای کمک به پاسخ‌گویی به این سؤال فرامی‌خواند.

دشواری‌ها و چالش‌های مربوط به اجرای این برنامه تربیتی نیز از دیگر مسائلی است که نیاز به مطالعات بعدی را ضروری می‌سازد. رویکرد تلفیقی بر وجود اجتماع تربیتی به‌عنوان مثال در مدرسه و در میان همسایگان تأکید می‌کند؛ اما چگونه می‌توان چنین اجتماعات اخلاقی و حمایت‌گری را در جامعه ایجاد کرد و به عموم مردم انگیزه داد تا برنامه منسجمی برای تربیت منش نسل‌های جدید داشته باشند؟ چگونه رسانه‌ها را مجاب کنیم تا تأثیرات مخربی همچون

¹. Tacit Understanding

مصرف گرایی، تجمل گرایی، خشونت و نظایر آن را بر روی جوانان متوقف کنند؟ حتی اگر بتوانیم با طراحی و اجرای دوره‌های اخلاق حرفه‌ای برای معلمان، به این قشر کمک کنیم تا ابتدا خود به‌عنوان الگو، منش خوب را در خود رشد بدهند و حفظ کنند، با والدین و سایر اعضای اجتماع چه کار کنیم؟

علاوه بر این سؤال‌ها، نکات دیگری نیز در مورد این نظریه قابل تأمل به نظر می‌رسند و نیاز به بررسی بیش‌تری دارند:

نحوه ارتباط ذهن و مغز یکی از نقاط قابل تأمل در این رویکرد است. بحث ذهن (شهودی و استدلالی) پایه مهمی برای بحث‌های تربیتی در این مدل است؛ اما علاوه بر این که ذهن و انواع آن به‌صورت دقیق تعریف نشده‌اند، رابطه و نسبت آن‌ها با مغز و همچنین، فرایندهای فیزیکی تقویت ذهن شهودی یا استدلالی نیز تا حدّ زیادی مبهم بوده، نیاز به تبیین‌های دقیق‌تری دارند.

نکته قابل ذکر دیگر این است که نارواژ در کتب و مقالات خود، به‌خوبی بر بنیان‌گذاری پایه‌های تربیت اخلاقی از همان اولین روزهای تولد تأکید می‌کند و در واقع، تمرکز او بر شکل‌دهی مناسب شخصیت اخلاقی در فرد است و ما را به‌سوی رویکردهای پیشگیرانه در تربیت اخلاقی سوق می‌دهد؛ اما کمتر به این امر می‌پردازد که احیاناً پس از شکل‌گیری رذایل اخلاقی در فرد (به‌ویژه در سال‌های مهم کودکی)، چگونه امکان اصلاح و بازگرداندن او به‌سوی منش اخلاقی مناسب (در سال‌های بعدی) وجود دارد؟ و آیا اساساً این امکان وجود دارد یا خیر؟ این سؤال، ذهن را به‌سوی سؤال مهم‌تری هدایت می‌کند: جایگاه اراده فرد در شکل‌دهی یا تغییر منش اخلاقی خود چگونه است؟ آیا باوجود تأثیر تجارب، آموخته‌های مستقیم اخلاقی و تأثیر شرایط محیطی یا حتی تأثیر جنبه‌های فیزیکی مانند تأثیر ژنتیک و یا عدم رشد مناسب قسمت‌هایی از مغز که با عملکرد اخلاقی در ارتباط هستند، بازهم خود فرد می‌تواند به‌خواست خود، مسیر دیگری را در پیش گیرد؟ تأکید زیاد بر عوامل پیش‌گفته که آینده اخلاقی فرد را شکل می‌دهند، منفعل انگاشتن خود فرد و نوعی علیت خطی و نگاه جبرگرایانه را به ذهن متبادر می‌سازد؛ به‌ویژه که نارواژ نقش معینی را برای خود فرد در

شکل دهی منش اخلاقی خویش تعریف و مشخص نکرده است. به عبارت دیگر، در این مدل، عمده توجه، معطوف به نقش مریبان در تربیت اخلاقی است؛ نه نقش و سهم خود متری در این فرایند.

از سوی دیگر، تربیت اخلاقی تلفیقی رویکردی است که از علوم روان‌شناختی تکاملی، علوم شناختی و علوم اعصاب ریشه گرفته است. به نظر می‌رسد در نظریه نارواژر همانند دیگر دیدگاه‌های شناختی نوین، روانشناسی به منزله بخشی از علوم طبیعی در نظر گرفته شده است. این نظریه سعی دارد یک تبیین عینی از ساختارها و فرایندهای مغزی شناختی فراهم آورد. در تبیین‌های روان‌شناختی نارواژر، «ذهن» جایگاه قابل توجهی دارد؛ اما به نظر نمی‌رسد که ذهن در اینجا ناظر بر موجودیت مجردی هم چون «نفس» باشد؛ زیرا عملکرد و رشد ذهن شهودی و ذهن استدلالی از طریق ساختارها و مسیرهای پردازشی قشری و زیر قشری مغز تبیین می‌شوند؛ به گونه‌ای که به نظر می‌رسد می‌توان رخدادهای ذهنی را به رخدادهای عصبی ترجمه نمود؛ یعنی شواهدی دال بر وجود موجودیتی غیرمادی برای انسان و توضیح متافیزیکی مفاهیمی هم چون میل، اعتقاد و هدف دیده نمی‌شود. لذا این رویکرد به نوعی یادآور دیدگاه‌های اثبات‌گرایانه و فیزیکیالیستی است.

نکته مهم دیگری که توجه به آن ضروری می‌نماید، این است که این رویکرد، همان‌گونه که خود بیان می‌دارد (نارواژر، ۲۰۱۰؛ نارواژر و لاپسلی، ۲۰۰۵)، برای جوامع تکثرگرا و با ارزش‌های اخلاقی متغیر تهیه شده و موضعی نسبیست‌گرا و سکولار نسبت به تربیت اخلاقی اتخاذ می‌کند. در این رویکرد، هیچ‌گونه ارزش‌های اخلاقی معین و حداقل ارزش‌های پایه و مشترک نیز معرفی نشده است و برعکس، متری را تشویق به گشودگی کامل نسبت به ارزش‌های اخلاقی مغایر و حتی توصیه به چند فرهنگی شدن می‌نماید (نارواژر و لاپسلی، ۲۰۰۵). این مطلب در دیدگاه اسلامی که معتقد به وجود اصول اخلاقی ثابت و مطلق به‌عنوان سخت‌هسته بحث اخلاق می‌باشد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱، ص: ۵۷۴-۵۶۳)، پذیرفته نیست. هم‌چنین، برخلاف رویکرد اسلامی که هدف نهایی و اصلی اخلاق‌مندی و اتصاف به فضایل اخلاقی را تقویت روح توحید و سعادت اخروی انسان می‌داند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۴)، این

رویکرد، هدف تربیت اخلاقی را به تربیت یک شهروند خوب فرو می‌کاهد (نارواثر، ۲۰۰۸ الف) و صرفاً معطوف به تنظیم زندگی دنیوی می‌باشد.

در نهایت، به این نکته نیز باید توجه کرد که این رویکرد از دریچه خاصی (شناخت‌گرایی و عصب‌شناسی) به مقوله اخلاق و تربیت اخلاقی نگریسته و این مقوله را تبیین نموده است. بنابراین، ضمن این که یافته‌های این بحث می‌تواند درک کامل‌تر موضوع مهم اخلاق را تسهیل کند، اما به تنهایی نمی‌تواند برای بررسی همه‌جانبه مسئله پیچیده اخلاق و تربیت اخلاقی کافی باشد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که رویکرد تربیت اخلاقی تلفیقی ایده‌های جدید و قابل تأملی را در زمینه اخلاق و رشد و تربیت اخلاقی در اختیار می‌نهد و زمینه‌های خوبی را برای تحقیقات بعدی فراهم می‌کند. باین حال، با توجه به مبانی فکری و اعتقادی خاص خود، استفاده و به کارگیری این رویکرد برای جامعه اسلامی ما باید با تأمل بیش‌تر و با در نظر گرفتن چنین تفاوت‌های بنیادینی صورت گیرد.

منابع

- اسماعیلی، رضا (۱۳۷۹). بررسی اوضاع و ویژگی های فرهنگ عمومی استان اصفهان (گزارش تحقیق). اصفهان: انتشارات اداره کل دبیرخانه شورای فرهنگ عمومی اصفهان.
- بیات، فریبرز (۱۳۷۲). تأثیر عام‌گرایی بر اخلاق. (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۶). بررسی وضع موجود تربیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان و ارزیابی آن بر اساس مولفه‌های اصلی آموزش و پرورش. تهران: دفتر سند ملی آموزش و پرورش.
- طالبی، ابوتراب (۱۳۸۰). بررسی تعارض بین ارزش‌های اخلاقی مذهب و کنش‌های اجتماعی دانش‌آموزان دبیرستان‌های منطقه ۳ و ۵ شهر تهران. (رساله دکتری)، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۷۴). تفسیر المیزان (سید محمد باقر موسوی همدانی، مترجم). قم: دفتر انتشارات اسلامی.
- Anderson, L. M. (1989). *Learners and learning*. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 85–99). Oxford: Pergamon Press.
- Bargh, J. A. (1997). The automaticity of everyday life. In R. S. Wyer, Jr. (Ed.), *The automaticity of everydaylife: Advances in social cognition* (Vol. 10, pp. 1–61). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bargh, J. A., & Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54(7), 462–479.
- Bargh, J. A., & Ferguson, M. J. (2000). Beyond behaviorism: On the automaticity of higher mental processes. *Psychological Bulletin*, 126(6), 925–945.
- Benson, P., Leffert, Scales, P., & Blyth, D. (1998). Beyond the “village” rhetoric: Creating healthy communities for children and adolescents. *Applied Developmental Science*, 2(3), 138–159.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88(1), 1–45.
- Chi, M.T.H., Glaser, R., & Farr, M.J. (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ciancolo, A.T., Matthew, C., Sternberg, R.J., & Wagner, R.K. (2006). *Tacit knowledge, practical intelligence and expertise*. In K.A. Ericsson, N. Charness, P.J., Feltovich, & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 613–632). New York: Cambridge University Press.
- Damasio, A. (1994). *Descartes’ error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Avon.
- Dreyfus, H.L., & Dreyfus, S.E. (1990). What is moral maturity? A phenomenological account of the development of ethical expertise. In D. Rasmussen (Ed.), *Universalism vs. communitarianism* (pp. 237–264). Boston: MIT Press.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49(8), 725–747.
- Frensch, P. A. (1998). One concept, multiple meanings: On how to define the concept of implicit learning. In M. A. Stadler, & P. A. Frensch (Eds.), *Handbook of implicit learning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gladwell, M. (2005). *Blink: The power of thinking without thinking*. New York: Little, Brown.
- Greenspan, S.I., & Shanker, S.I. (2004). *The first idea*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Haidt, J., & Bjorklund, F. (2008). Social intuitionists reason, in conversation. In W. Sinnott-Armstrong (Ed.), *Moral psychology (Vol.2): The cognitive science of morality: Intuition and diversity* (pp.241–254). Cambridge, MA: MIT Press.

-
- Hammond, K. R. (2000). *Judgments under Stress*. New York: Oxford University Press.
 - Hasher, L., & Zacks, R.T. (1984). Automatic processing of fundamental information, *American Psychologist*, 39, 1372–1388.
 - Hogarth, R.M. (2001). *Educating intuition*. Chicago: University of Chicago Press.
 - Johnson, K. E., & Mervis, C. B. (1997). Effects of varying levels of expertise on the basic level of categorization. *Journal of Experimental Psychology: General*, 126(3), 248–277.
 - Kahneman, D. (2003). A perspective on judgment and choice: Mapping bounded rationality. *American Psychologist*, 58 (9), 697–720.
 - Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273.
 - Kruesi, M. J. P., Hibbs, E. D., Zahn, T. P., Keysor, C. S., Hamburger, S. D., Bartko, J. J., & Rapoport, J. L. (1992). A two-year prospective follow-up study of children and adolescents with disruptive behavior disorders: Prediction by cerebrospinal fluid 5- hydroxyindoleacetic acid, homovanillic acid and autonomic measures? *Archives of General Psychiatry*, 49(6), 429–435.
 - Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Harper Collins.
 - Lapsley, D.K., & Hill, P.L. (2008). On dual processing and heuristic approaches to moral cognition. *Journal of Moral Education*, 37(3), 313–332.
 - Lazarus, R.S., & Lazarus, B.N. (1994). *Passion and reason: Making sense of our emotions*. New York: Oxford University Press.
 - Lewis, M.D. (2009). *Desire, dopamine, and conceptual development*. In S.D. Calkins & M.A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 175–199). Washington, DC: American Psychological Association.
 - Minsky, M. (1997). *Negative expertise*. In P.J. Feltovich, K.M. Ford, & R.R. Hoffman (Eds.), *Expertise in context: Human and machine* (pp. 515–521). Cambridge, MA: MIT Press.
 - Molden, D.C., & Higgins, E.T. (2005). *Motivated thinking*. In K. Holyoak & B. Morrison (Eds.), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 295–320). New York: Cambridge University Press.
 - Narvaez, D. (2006). *Integrative Ethical Education*. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 703-733). Mahwah, NJ: Erlbaum.
 - Narvaez, D. (2008 a). Human Flourishing and Moral Development: Cognitive and Neurobiological Perspectives off Virtue Development. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 310 – 327). New York: Routledge
 - Narvaez, D. (2008b). Triune ethics: The neurobiological roots of our multiple moralities. *New Ideas in Psychology*, 26, 95–119
 - Narvaez, D., (2010). Moral Complexity: The Fatal Attraction of Truthiness and the Importance of Mature Moral Functioning. *Perspectives on Psychological Science*. 5(2) 163-181
 - Narvaez, D. (2013): The future of research in moral development and education. *Journal of Moral Education*, 2013. DOI:10.1080/03057240.2012.757102
 - Narvaez, D., & Lapsley, D. (2005). *The psychological foundations of everyday morality and moral expertise*. In D. Lapsley & Power, C. (Eds.), *Character Psychology and Character Education* (pp. 140-165). Notre Dame: IN: University of Notre Dame Press.

- Narvaez, D., Lapsley, D.K., Hagele, S., & Lasky, B. (2006). Moral chronicity and social information processing: Tests of a social cognitive approach to the moral personality. *Journal of Research in Personality*, 40, 966–985.
- Narvaez, D., Rest, J. (1995). *the four components of acting morally*. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.). *Moral Behavior and Moral Development: An Introduction* (pp. 385–400). New York: McGraw-Hill.
- Oliner, S. P., & Oliner, P. M. (1988). *The altruistic personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe*. New York: Free Press.
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience*. New York: Oxford University Press.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday.
- Rest, J. (1979). *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rest, J. (1983). *Morality*. In J. Flavell & E. (Eds.). *Markman Cognitive Development, Manual of Child Psychology (4th ed., vol. 3)*. P. Mussen, (pp. 556–629). New York: John Wiley and Sons.
- Rest, J.R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Rest, J.R., Narvaez, D., Bebeau, M.J., & Thoma, S.J. (1999). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schore, A. (2001). The effects of a secure attachment on right brain development, affect regulation and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22, 201–269.
- Snarey, J. (1985). The cross-cultural universality of social-moral development. *Psychological Bulletin*, 97, 202–232.
- Solomon, D., Watson, M. S., & Battistich, V. A., (2002). *Teaching and school effects on moral /prosocial development*. In V. Richardson (Ed.), *Handbook for research on teaching* (pp. 566–633). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Stanovich, K.E. (1996). *How to think straight about psychology*. (4th ed.). New York: HarperCollins.
- Sternberg, R. (1998). Abilities are forms of developing expertise, *Educational Researcher*, 3, 22–25.
- Thoma, S. J. (1994). Moral judgment and moral action. In J. R. Rest & D. Narvaez (Eds.), *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics* (pp. 199–212). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wilson, T. (2002). *Strangers to ourselves: Discovering the adaptive unconscious*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J., (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). New York: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (2002). *Developing self-regulated learners*. Washington, DC: American Psychological.

معرفی کتاب:

منطق تربیت

دکتر نرگس سجادیه^۱

مقدمه

برخی از کتاب‌ها، در عرصه دانشی خویش آنقدر الهام‌بخش و تأثیرگذارند که می‌توان متن مقدس نامشان نهاد. افق‌های جدیدی که این کتاب‌ها می‌گشایند، نوع رویکردشان به مسائل مطرح در حوزه تخصصی، نحوه تعامل آن‌ها با نظریه‌های رقیب زمان خویش، جامعیت یا واکاوی‌های دقیق، هر یک می‌توانند علت برجستگی یک اثر و قرار گرفتنش در زمره متن مقدس یک حوزه دانشی باشد. در این میان، می‌توان گفت کتاب «منطق تربیت» به گونه‌ای همه این ویژگی‌ها را یکجا در خویش گرد آورده است. کتاب در دهه ۱۹۸۰ و در زمان تقابل دو رویکرد مطرح در فلسفه تربیت یعنی لیبرالیسم آموزشی - موضع نویسندگان کتاب - و پراگماتیسم نگاشته شده است. همچنین این دهه، اوج سلطنت فیلسوفان تحلیلی در مملکت فلسفه تعلیم و تربیت است و این کتاب، یکی از نمونه‌های بارز رویکرد تحلیلی است که تلاش می‌کند خود را در برابر نقدهای گزنده ویتگنشتاینی در باب به چالش کشیدن نظریه تصویری زبان و استقرار معنا در واژه، بازتعریف کند و تصویری قابل دفاع از خود ارائه دهد. اهمیت این کتاب در فلسفه تعلیم و تربیت تا بدانجاست که بسیاری از فیلسوفان تعلیم و تربیت در مورد آن سخن گفته‌اند. از جمله واکر و اورز (ترجمه باقری، ۱۳۸۸، ص. ۵۲)، آن را نمونه‌ای از «فلسفه نظام‌مند» تربیت دانسته‌اند و لنگفورد (۱۹۷۲)، آن را متن درسی مهمی به شمار آورده است که دانشجویان فلسفه تعلیم و تربیت باید آن را مطالعه کنند.

^۱. استادیار دانشگاه تهران

از یک سو، نویسندگان این کتاب، آن را «مقدمه‌ای بر ادبیات رو به رشد فلسفه تعلیم و تربیت» به شمار آورده‌اند (هرست و پیترز، ۱۹۷۰، مقدمه، ص. ix) و از سوی دیگر، هدف از نگاشتن آن را کشف و استنباط دلالت‌هایی حاصل از تحلیل واژه «تربیت» برای برنامه درسی، تدریس و ساختار اقتدار در مدارس دانسته‌اند. بنابراین مخاطبان این کتاب، از سویی دانشجویان فلسفه تعلیم و تربیت و از سوی دیگر، معلمان و برنامه ریزان و دیگر دست‌اندرکاران امر تربیت‌اند.

مؤلفین در فصل نخست کتاب با عنوان «فلسفه»، تلاش می‌کنند تا دیدگاه خویش را درباره فلسفه در مقام تحلیل مفهوم، صورت‌بندی کنند و متناظر با این نگاه، تصور خویش از فلسفه تعلیم و تربیت را بیان نمایند. از نظر آن‌ها، فلسفه، فعالیتی تأملی و درجه ۲ است که به دنبال تعریف مفاهیم است (هرست و پیترز، ۱۹۷۰، صص. ۲، ۳ و ۴). در این میان، دو نوع تعریف دقیق و ضعیف مطرح می‌شود. تعریف دقیق، هنگامی امکان‌پذیر است که بتوان شرایط لازم و کافی این مفهوم را احصا کرد. در مقابل، در تعریف‌های ضعیف، تنها می‌توان به پی‌جویی شرط‌های لازم مفاهیم پرداخت و نمی‌توان ادعا کرد این شرط‌ها، کفایت دارند.

در فصل دوم با عنوان «تعلیم و تربیت»، بحث از ماهیت تربیت و نسبت آن با سایر فعالیت‌های بشری است. دو شرط آمیختگی با فهم و نیز مطلوبیت، در مقام دو شرط ضروری مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و در عین حال، موارد نقض آن در آرای منتقدان یا نظام‌های تربیتی در طول تاریخ طرح می‌شود و نویسندگان تلاش می‌کنند تا با تحلیل این موارد، نسبت آن‌ها را با معیارهای خود روشن کنند و به توجیه معیارهای خود بپردازند. در ادامه، بحث‌هایی چون برنامه درسی و نسبت میان اهداف، محتوا و روش مدنظر قرار می‌گیرد و دو رویکرد رقیب درباره ارتباط برنامه درسی با نیازها یا رغبت‌های دانش‌آموزان در برنامه درسی مورد تحلیل و واکاوی قرار می‌گیرند. در این بخش، دو گانه دقیق «نیاز» و «احساس نیاز»، یافته ارزشمندی است که از پی تحلیل‌های موشکافانه به دست می‌آید و در مقام مبنایی برای نقد رویکرد دانش‌آموزمحوری قرار می‌گیرد.

فصل سوم با عنوان «رشد»، ناظر بر نوعی دسته‌بندی نیازهای کودکان و سنجش میزان ربط هر یک از این دسته نیازها با تربیت است. مؤلفان وفادار به فلسفه تحلیلی، در این فصل تلاش می‌کنند تا با مبنا قرار دادن تعریفی از رشد، تعریفی از ارنست ناگل^۱، مؤلفه‌های آن را مورد ارزیابی مفهومی قرار دهند. سه مؤلفه مفهومی «رشد» از منظر ناگل عبارت‌اند از: (۱) ساختارهایی از پیش موجود؛ (۲) فرایندهای بازگشت‌ناپذیر آشکار و (۳) حالت هدف (هرست و پیترز، ۱۳۸۹، صص. ۸۹-۹۹). آن‌ها تلاش می‌کنند تا با محوریت بخشیدن به نظریه رشد شناختی کهلبرگ و پیازه و تأکید بر همگانی بودن تجربه رشد و عدم وابستگی آن به فرهنگ، مبنایی برای تعریف مفهوم رشد ارائه دهند و بر اساس آن نشان دهند که دیدگاه اقتدارگرایانه سنتی درباره تربیت و دیدگاه پیشرفت‌گرا، هر دو به این گونه‌های عمومی تجربه بی‌توجه بوده‌اند. مؤلفان برآنند تا تربیت و به تبع آن، برنامه درسی را بر مبنای این گونه‌های همگانی تجربه شکل بخشند.

در فصل چهارم کتاب، برنامه درسی در مقام مهم‌ترین طرح عملی برای تربیت مدنظر قرار می‌گیرد و بر لزوم برخورداری آن از اهداف مشخص تأکید می‌شود. در ادامه این فصل، نسبت اهداف با فرایند و برنامه توضیح داده می‌شود. مفهوم گونه‌های همگانی تجربه که در فصل پیشین پرداخته شده بود، در این فصل، مبنای گونه‌های متمایز دانش در برنامه درسی قرار می‌گیرند و بحث را قوام می‌بخشند.

فصل پنجم که ناظر بر مفهوم تدریس و مقوم‌های آن و ارتباط آن با مفهوم یادگیری است، بار دیگر تصویری خیره‌کننده و جذاب از قدرت تحلیل را به نمایش می‌نهد. عدم ارتباط ضروری میان یادگیری و تدریس، یکی از یافته‌های نغز این فصل است. در عین حال، اهمیت تدریس در فرایند یادگیری، باعث شده تا نویسندگان بر مفهوم تدریس و مؤلفه‌های مفهومی مقوم آن، بحث مستوفایی داشته باشند. همچنین تحلیل مفهوم یادگیری در این فصل به بازشناسی مؤلفه‌های مفهومی در آن منجر شده است. در پی‌جویی شرایط لازم مفهومی

^۱. Ernest Nagel

یادگیری، مؤلفان بیان می‌کنند که یادگیری همواره موضوعی دارد و ناظر بر امری خاص است (هرست و پیترز، ۱۹۷۰، ص. ۷۴). آن‌ها از همین مؤلفه، نتیجه می‌گیرند که یادگیری همواره باید اهدافی را دنبال کند. علاوه بر این، واکاوی تجربه تسلط که یادگیری متضمن آن است، نشان می‌دهد که این تجربه نمی‌تواند به هر صورتی رخ دهد. برای نمونه، تجربیات تسلط ناشی از هیپنوتیزم یا رشد، ذیل مفهوم یادگیری قرار نمی‌گیرند. این واکاوی، به تدریج می‌تواند یادگیری را از سایر تجربه‌های بشری چون شهود، رشد و بلوغ متمایز سازد.

فصل ششم کتاب ناظر بر نوع روابط معلم و شاگرد است و در پایان، در فصل هفتم، در عین حال که به سازمان‌های تربیتی پرداخته می‌شود، انواع اقتدار در سازمان‌ها و روابط تربیتی مورد توجه قرار گرفته و دقت نظرهای تحلیلی - منطقی قابل تأملی به منصفه ظهور رسیده است. بر این اساس، نویسندگان میان دو نوع اقتدار صوری و محتوایی تمایز قائل می‌شوند و معتقدند در حالی که اقتدار صوری، تنها به واسطه جایگاه صوری معلم در برابر شاگردان اعمال می‌شود، مساوی اقتدارگرایی و فاقد توجیه عقلانی است (هرست و پیترز، ۱۹۷۰، ص. ۱۲۳)، نوع دیگری از اقتدار مطرح می‌شود که برآمده از دانش معلم، متمایز از اقتدارگرایی و عقلانی است. بر این اساس، در مقابل رد هرگونه اقتدار معلم در رویکردهای جدید شاگردمحور، در حالی که اقتدار نوع نخست طرد می‌شود، اقتدار نوع دوم پذیرفته می‌گردد. در پرتوی همین بحث، مفاهیم تربیتی دیگری چون انضباط و تنبیه نیز مدنظر قرار گرفته و تحلیل شده‌اند.

ترجمه این کتاب در سال ۱۳۸۹ و توسط فرهاد کریمی صورت گرفته است. ترجمه این کتاب در نگاهی کلی ترجمه‌ای نسبتاً روان و نزدیک به متن اصلی است. اما در عین حال از نظر صحت و درستی دچار افت و خیزهایی است. در برخی بخش‌ها چون فصل هفتم و بخش رابطه تدریس و یادگیری، با ترجمه‌ای معتبر مواجهیم، اما در برخی بخش‌های دیگر چون فصل نخست کتاب، در جملاتی، ترجمه دچار اشکال است. برای نمونه در صفحه ۶ ترجمه فارسی می‌بینیم که «grounds» به «زمینه‌ها» ترجمه شده است. در حالی که منظور از آن «بنیادها و

ریشه‌ها) است، نه زمینه^۱. همچنین واژه «belief» که به غلط، به «باورها» ترجمه شده است. جمله انگلیسی بدین قرار بوده است:

Philosophy, in brief, is concerned with questions about
the analysis of the concepts and questions about the grounds
of knowledge, belief, actions and activities.

و جمله ترجمه شده بدین قرار است: «فلسفه به پرسش‌هایی درباره تحلیل مفاهیم، زمینه‌های دانش، باورها، کنش‌ها و فعالیت‌ها ربط دارد» (هرست و پیترز، ۱۳۸۹، ص. ۶). به نظر می‌رسد، جمله مذکور می‌توانست این ترجمه دقیق‌تر را داشته باشد: «فلسفه به پرسش‌هایی ناظر به تحلیل مفاهیم و پرسش‌هایی معطوف به بنیادهای دانش، باور، کنش‌ها و فعالیت‌ها معطوف است». همچنین ترجمه «end-state» در فصل رشد به «حالت هدف» در صفحات ۸۹ تا ۱۱۱ نسخه ترجمه شده، لغزشی در ترجمه است که تمایز میان «رشد» و «تربیت» را نیز برای خواننده فارسی‌زبان با دشواری مواجه می‌سازد. در حالی که در این عبارت، «end» به معنای نهایت است نه هدف و این همان تمایز میان «end» و «aim» است. «end» پایان و نهایی است که لزوماً به صورت خودآگاه و آزادانه اتخاذ نمی‌شود، بلکه به صورتی خودبه‌خودی محقق می‌گردد. از این رو، رشد می‌تواند واجد حالت نهایی باشد، اما فاقد هدف خودآگاه اتخاذ شده باشد.

در پایان از منظری انتقادی نیز می‌توان به کتاب منطق تربیت نظر داشت. یکی از انتقادات مهم به ساختار این کتاب در مقام نماینده فلسفه تحلیلی، معیار گزینش کاربردهای محوری از کاربردهای فرعی است. مؤلفان در پاسخ به انتقاد ویتگنشتاین که از سیال بودن زبان عادی و از تابعیت معنا از کاربرد سخن می‌گوید و معنا را سیال می‌داند، با تعدیل موضع خویش، از کاربردهای محوری و فرعی واژه‌ها سخن می‌گویند و ادعا می‌کنند در تحلیل مفاهیم و معانی بر کاربردهای محوری تکیه کرده‌اند (هست و پیترز، ۱۹۷۰، ص. ۱۲). در عین حال، این پرسش همچنان باقی است که چه چیز معیار محوری بودن یا نبودن یک کاربرد را تعیین

^۱. context

می‌کند؟ آیا نگاه و نظر تحلیل‌گر در این امر، تعیین‌کننده نیست؟ نفوذ این نسبی‌گرایی در تحلیل مفاهیم، کفایت و اعتبار آن را با چالش‌هایی مواجه می‌سازد. چالش‌هایی که شاید گریزناپذیر باشد و توقع ما را از تحلیل، کاهش دهد. همچنین تحلیل در معرض زمان‌پریشی است (باقری، ۱۳۹۲). به سخن دیگر با منجمد ساختن کاربرد یک مفهوم در یک زمان خاص، زمینه‌های مختلف کاربرد واژه را نادیده می‌انگارد. همین امر، نوعی ساده‌انگاری غیرواقع‌گرایانه را به تحلیل تحمیل می‌کند.

منابع

- هرست، پل هیوود؛ پیترز، ریچارد استنلی (۱۳۸۹). *منطق تربیت*. ترجمه فرهاد کریمی. تهران: انتشارات علمی-فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۲). کارگاه بازخوانی کتاب «منطق تربیت». قابل دستیابی در <http://www.pesimethod.blogfa.com>
- Hirst, P. H. & Peters, R. S. (1970). *The logic of education*. New York: Routledge.
- Langford, Glenn (1972). Reviewed work(s): The logic of education by P. H. Hirst and R. S. Peters. *Philosophy*, 47(182). 371-374.
- Walker, J. C. & Evers. W. C. (1984). Towards a materialist pragmatist philosophy of education. *Educational Research and Perspectives*, 11(1), 23-33.

چکیده‌های انگلیسی

A Critical Study of Integrative Ethical Education Model Based on the “Moral Expertise” Idea

Fateme Vejdani¹

Abstract

Providing effective models of moral education is a concern for many moral education scholars, theorists and practitioners. Integrative Ethical Education is formed on the basis of Moral Expertise idea and uses the potentials of both rational approach and intuitionist approach in moral education. The purpose of this article is, first, to introduce and explain the Moral Expertise idea and Integrative Ethical Education model; and, second, to critique this model to determine its strengths and weaknesses. The research method is a descriptive-analytical-critical one. The findings indicate that morality has four components: moral sensitivity, moral judgment, moral motivation and moral action, and ethical expertise involves growth in all of these four areas. For this growth to occur, the simultaneous nurturing of intuitive mind and deliberative mind is necessary, which is made possible through Integrative Ethical Education. In this paper, the principles of Integrative Ethical Education together with their step-by-step program at school are proposed in detail, and criticized.

Keywords:

Moral expertise, Integrative Ethical Education model, intuitive mind, deliberative mind

¹. Assistant Professor of Shahid Beheshti University, Theology and Religious Studies department & Member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding author); f_vodgdani@yahoo.com

A Comparison of the “Human Nature” and “Fitrah” Based on J.J. Rousseau’s Elaborations in Emile and Ayatollah Shah-Abadi’s Point of View

Mojtaba Hematifar¹
Tahereh Javidi Kalateh Jafarabadi²

Abstract

The main purpose of this paper is to focus on similarities and differences between the concept of “Human Nature” as elaborated by Rousseau in *Emile* with the concept of “Fitrah”, propounded in Ayatollah Shah-Abadi’s views. We used the conceptual and comparative analysis to develop the main argument of this paper, which revealed that there are significant differences between these two concepts. On the one hand, it is argued that that Rousseau focuses on the common nature of human being in *Emile*. His views regarding human nature is a priori, distinguishing two qualities, animal and supra animal. In terms of a naturalistic approach, he lays emphasis on common elements shared by human beings including natural goodness, lawfulness, universality and potentialities for certain dispositions and conceptions, and the realization of those potentialities. For Rousseau, human nature pre-exists, with a secondary nature being overlaid by education. On the other hand, Ayatollah Shah-Abadi employed a rational, traditional (called “Naghli”) and hermeneutic approach to explain “Fitrah”. A comparison of Rousseau’s views concerning human nature with those subscribed by Shah-Abadi regarding Fitrah shows wide differences, despite some apparent similarities. Certain elements in Shah-Abadi’s views such as “immunity from wrongdoing”, divine orientation of human Fitrah and its predisposition toward monotheism, and its immunity from alteration, stand in sharp contrast to Rousseau’s ideas.

Keywords: Rousseau, human, Ayatollah Shah-Abadi, human nature, Fitrah

¹. PhD student of philosophy of education at Ferdowsi University of Mashhad & Member of Philosophy of Education Society of Iran; hemati8246033@gmail.com

². Associate Professor at Ferdowsi University of Mashhad (Corresponding author); tjavidi@ferdowsi.um.ac.ir

Cognitive Approach to Religious Education

Mahmoud Talkhabi¹

Abstract

Cognitive sciences by explaining the functions and capacities of the mind/brain, have created new possibilities for educators. It is obvious that application of these understandings will be different in the various aspects of education. The purpose of this paper is to investigate the contribution of cognitive sciences to religious education. Since representational-computational theory is believed to be the dominant approach in cognitive sciences, this theory is reckoned to be the basis of the mind's functioning. According to this theory, cognitive processing has two components: first, cognitive representations occur in diverse ways; and, second, all cognitive processings feature an emotional aspect. On the other hand, religious experiences also have various aspects. Therefore, the question is; what kinds of relation are there between religious experiences and the various types of representations? It seems that we are facing a trihedral model in cognitive approach to religious education of which the first aspect/face would be the types of representations, the second one the different kinds of religious experience, and the third aspect being the emotional component which is a ground for all mental processes. The results indicate that, first, in (religious) education one cannot separate rational and emotional components, because emotion is the inseparable part of cognition; and second efficacious religious education involves the activation of all types of representations. Of course, to achieve this goal, attention should be paid to the relations between the kinds of religious experience and the relevant types of representations.

Keywords: Religious education, cognitive science, mind, cognition

¹. Assistant Professor at Farhangian University, Head of master program in MBE at ICSS & Member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding author); talkhabi@iricss.org

The Personalist Approach to Moral Education and Its Goal

Edris Islami¹

Abstract

The purpose of this paper is the identification and analysis of goals of personalist moral education. To achieve this purpose, the reconstructed form of Frankena's practical syllogism is used. The findings are organized in two main parts: "ideal of personalist moral education" and "intermediate goal of personalist moral education". The findings indicate that the ideal of personalist moral education is to become a person. To become a person refers to the student's growth and perfection. To become a person is personalist response to the oughts of human life. Accordingly, sustaining life and happiness depends on becoming a person and achieving personal life. The concept of person has moral connotation. The student's becoming a person manifests moral life. This moral life is virtue-oriented. Thus, it is held that a person is virtuous and has acquired moral virtues. According to this aim, the intermediate goal of personalist moral education is to introduce moral virtues in education. This goal puts personalist moral education in the context of virtue moral education approach. However, through philosophical foundations, the personalist moral education has provided special reading on virtue-based moral education. Unlike other versions of virtue-based moral education, personalist moral education puts moral laws and principles in the framework of moral virtues and habits. Furthermore, in this approach, the role of freedom of choice in moral education is a pivotal role.

Keywords: Philosophy of personalism, moral education, virtue-based moral education, final aim of education, intermediate goal of education.

¹. Assistant Professor at Islamic Aazad university of Mahabad & Member of Philosophy of Education Society of Iran

Formulation of Implicit Philosophy of Education in Ancient Iranian Culture

Samaneh Khalili¹

Khosrow Bagheri Noaparast²

Abstract

The purpose of this article is to extract the Iranian philosophy of education based on the cultural characteristics of the ancient Iran. To obtain this aim, we will consider Taylor's definition of culture and his emphasis on four main elements including state, social conditions, religion and education. In terms of research methods, we will employ historical method, transcendental analysis, and practical deduction. The findings of this research are organized in terms of the final goal of education, the fundamental concept of education, the philosophical foundations (anthropology, epistemology, and axiology) and the principles derived from them. Accordingly, in the ancient Iran, the final goal of education was "attaining goodness" and in this regard, different dimensions of human existence were considered. This point, especially in the individual aspect is one of the strengths of implicit philosophy of ancient Iranian education. Concerning anthropology, there was a deterministic look to human and his abilities, as well as social immobility and belonging to a particular social class, characteristics that can be criticized. In epistemology, the dependence of knowledge on the social classes, the lack of attention to the value of knowledge itself and the domination of imitative approaches over rationalization are among the weaknesses of this educational philosophy. There are also strengths and weaknesses in its axiology. In the social dimension, the stability of class values and the lack of power of choice are negative points. On the other hand, in terms of individual values, the commitment of individuals and the role of the family in transferring values are considered to be positive points.

Key words: Culture, the ancient Iran, education, implicit philosophy of education.

¹. PhD in philosophy of education, Tehran University. Researcher at Helsinki University & Member of Philosophy of Education Society of Iran; samane.khalili@gmail.com

². professor of university at University of Tehran & Member of Philosophy of Education Society of Iran; khbagheri@ut.ac.ir

Contents

Editorial	1
<i>Khosrow Bagheri Noaparast</i>	
Original Articles	
Formulation of Implicit Philosophy of Education in Ancient Iranian Culture	5
<i>Samaneh Khalili; Khosrow Bagheri Noaparast</i>	
The Personalist Approach to Moral Education and Its Goal	29
<i>Edris Islami</i>	
Cognitive Approach to Religious Education	71
<i>Mahmoud Talkhabi</i>	
A Comparison of the “Human Nature” and “Fitrah” Based on J.J. Rousseau’s Elaborations in Emile and Ayatollah Shah-Abadi’s Point of View	91
<i>Mojtaba Hematifar; Tahereh Javidi Kalateh Jafarabadi</i>	
A Critical Study of Integrative Ethical Education Model Based On the “Moral Expertise” Idea	115
<i>Fateme Vejdani</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. Poksresht 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 Education

Volume 2, Issue 1, Spring & Summer 2017 – ISSN: 2538-2802