

به نام خدا

دوفصلنامه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

# فلسفه تربیت

سال ۳، شماره ۲، پائیز و زمستان ۱۳۹۷

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.

یادآوری: این شماره در تاریخ ۳۱ شهریور ۱۳۹۸ منتشر گردیده است.



## دوفصلنامه فلسفه تربیت

سال ۳، شماره ۲، پائیز و زمستان ۱۳۹۷

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)

سر دبیر: دکتر خسرو باقری نوعپرست (استاد دانشگاه تهران)

مدیر داخلی: دکتر طیبه توسلی (استادیار دانشگاه قم)

ویراستار: دکتر سعیده باقری

بازبینی و صفحه‌آرایی: دکتر مجتبی همتی‌فر

مدیر اجرایی: فهیمه نظام‌الاسلامی

زبان مجله: فارسی - انگلیسی

### اعضای هیات تحریریه (به ترتیب الفبا):

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

نشانی: بزرگراه شهید چمران، خیابان جلال آل احمد، مقابل کوی نصر، خیابان دکتر کاردان. کدپستی: ۱۴۴۵۹۸۳۸۶۱

نمبر: ۸۸۹۲۸۵۲۱ - ۰۲۱

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

پست الکترونیکی: [pesi.anjoman@gmail.com](mailto:pesi.anjoman@gmail.com)

## درباره نشریه

### الف) اهداف

- فراهم آوردن روشن‌بینی در باب فلسفه نظری تعلیم و تربیت
- انتشار دیدگاه‌های فلسفی در حوزه نظر و عمل تعلیم و تربیت
- انتشار نتایج پژوهش‌های فلسفی، تاریخی دربارهٔ 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 مربیان 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<sup>۱</sup>

### 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

### راهنمای نویسندگان و پذیرش مقاله

از نویسندگان محترم تقاضا می‌شود در تدوین و ارسال مقاله نکات زیر را به دقت در نظر داشته باشند؛ مقاله فقط در صورتی که از این ویژگی‌ها برخوردار باشد بررسی خواهد شد:

---

۱. محورهای جزئی‌تر در پایگاه اطلاع‌رسانی نشریه در دسترس است.

- دارای «عنوان، چکیده فارسی، کلیدواژه‌ها، مقدمه، ساختار اصلی، نتیجه، فهرست منابع و چکیده انگلیسی» باشد.
- حاصل پژوهشی بدیع باشد، قبلاً منتشر نشده باشد و نویسنده متعهد به نشر آن در جای دیگری 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 فایلی 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 پایان‌نامه‌های 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 رد 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.



# فهرست مطالب

- سخن سردبیر ..... ۳  
دکتر خسرو باقری نوع‌پرست (استاد دانشگاه تهران)
- تبیین روش‌شناختی از فرآیند تحلیل مفهومی در فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی بر اساس نظریه ادراکات  
اعتباری علامه طباطبایی (ره)..... ۵  
دکتر سارا حنیفه‌زاده، دکتر علیرضا صادق‌زاده‌قمصری، دکتر احد فرامرز قراملکی و دکتر محسن ایمانی نائینی
- الگوی تربیت اخلاقی فایده‌گرا با تأکید بر رفتارهای نامطلوب در دیدگاه میل (الگوی پیشگیرانه)..... ۳۱  
شهناز شهریاری نیسیانی، دکتر رضاعلی نوروزی و دکتر محمد مشکات
- بررسی تطبیقی تفکر انتقادی در فلسفه اجتماعی هورکهایمر و «برنامه فلسفه برای کودکان»..... ۶۳  
معصومه رمضانی فینی، دکتر خسرو باقری نوع‌پرست و دکتر یحیی قائدی
- جایگاه آموزش‌های آنلاین در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی با تأکید بر نظریه فلسفی کنش‌گر-شبکه..... ۹۵  
امیر مرادی و دکتر سعید ضرغامی همراه
- بررسی تطبیقی زمینه‌های ادبی شکل‌گیری پایدیا در یونان باستان و آموزه‌های حکمی و تربیتی در ایران باستان:  
با تأکید بر حماسه‌های ایللیاد و اودیسه و شاهنامه..... ۱۱۹  
دکتر محمدحسن میرزاحمدی و دکتر فریده داودی مقدم
- خودپیروی اخلاقی از منظر اخلاق اصالت‌تیلور و تبیین ملاحظات آن در تربیت..... ۱۴۱  
دکتر مرضیه عالی و محمد روانبخش
- معرفی کتاب: تعلیم و تربیت، خودآگاهی و عمل اجتماعی؛ بیلدونگ به‌مثابه مفهومی نوهگلی..... ۱۶۳  
سعید آزادمنش
- چکیده‌های انگلیسی..... ۱۷۳





## سخن سردبیر

دکتر خسرو باقری نوع‌پرست (استاد دانشگاه تهران)

فلسفهٔ تعلیم و تربیت در پی مواجههٔ فلسفی با پدیده‌های تعلیم و تربیت است. این پدیده‌ها، همچون بسیاری از دیگر پدیده‌ها، دارای ابعاد پیچیده و متنوع است. برای مثال، می‌توان از ابعاد پژوهشی، اخلاقی، فکری، فناوری، و ادبی برای تعلیم و تربیت سخن گفت. فلسفهٔ تعلیم و تربیت با نگرشی فلسفی هر یک از این ابعاد را بررسی می‌کند. این پیچیدگی حاکی از آن است که ایجاد تحول در فعالیت‌های جاری تعلیم و تربیت، مستلزم تحول در هر یک از این ابعاد است. از این رو، می‌توان استعارهٔ کوه یخ شناور در دریا را برای پدیده‌های تعلیم و تربیت در نظر گرفت. آنچه معلمان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت با آن مواجه‌اند، همانا بخش نمایان و کوچک این کوه یخ است، اما بخش پنهان و بزرگی نیز وجود دارد که در اعماق جای گرفته است. با این حال، تحولات بخش نمایان، به‌شدت وابسته به تحولات بخش پنهان تعلیم و تربیت است.

در این شماره از مجله، مقالاتی به بررسی ابعادی از این بخش پنهان تعلیم و تربیت اختصاص یافته است. مقاله اول، به بعد پژوهشی و به‌طور خاص، به روش‌شناسی پژوهش در مفاهیم تربیتی مربوط است. در این مقاله، سعی بر آن است که بر اساس دیدگاه علامه طباطبایی در باب ادراک اعتباری، ویژگی‌های روش پژوهش در تحلیل مفاهیم تربیتی تبیین شود. نظریهٔ ادراک اعتباری که رویکرد خاصی به هنجارها فراهم آورده است، در تلاش‌های پژوهشی اخیر مورد توجه قرار گرفته است. آزمون توانایی‌های این نظریه برای هدایت پژوهش در عرصه‌های مختلف علوم انسانی، هدف مناسبی است که شایسته است به آن پرداخته شود. در این مقاله، سعی شده است که این توانایی در عرصهٔ پژوهش تربیتی معرفی شود.

از دیگر مقالات این شماره، چند مقاله به بررسی ابعاد اخلاقی تعلیم و تربیت اختصاص یافته‌اند. بعد اخلاقی همچنان نشانگر جنبهٔ بسیار مهم تعلیم و تربیت است. بروز و ظهور دشواری‌ها و بحران‌های اخلاقی در جامعهٔ ما، چه در سطح عمومی و چه در سطح نخبگان دانشگاهی، نگران‌کننده و آزاردهنده است. از این رو، پرداختن به این دشواری‌ها مناسب و بجاست. مقاله دوم به بررسی قابلیت فلسفه اخلاقی جان استوارت میل می‌پردازد و فایده‌گرایی را از حیث قوت‌ها و ضعف‌ها در تدبیر امور اخلاقی مورد توجه قرار می‌دهد. مقاله چهارم نیز به بررسی بعد اخلاقی تعلیم و تربیت می‌پردازد و آن را در عالم مجازی مورد توجه قرار می‌دهد. این مقاله با تکیه بر دیدگاه برونو لتور در مورد کنش‌گر - شبکه مسئله

مسئولیت اخلاقی را مورد کاوش قرار داده است. مقاله ششم نیز بر اساس دیدگاه چارلز تیلور به بررسی اصالت اخلاقی و خودپیروی روی آورده است. اصالت و جوشش درونی در حالات انسانی به لحاظ اخلاقی و تربیتی هدف مهمی محسوب می‌شود که چندانچون آن از نظر تیلور تحلیل شده است.

مقاله سوم بعد فکری و تفکر انتقادی را در تعلیم و تربیت بررسی می‌کند. در این بررسی، برنامه آموزش فلسفه به کودکان در مواجهه‌ای تطبیقی با فلسفه اجتماعی ماکس هورکهایمر تحلیل و بررسی شده است. در این مقاله سعی بر آن است که نقاط قوت دو رویکرد مشخص شود و در تلاش‌های تربیتی مورد استفاده قرار گیرد. مقاله پنجم نیز بعد ادبی تعلیم و تربیت را مورد کاوش قرار داده است. در این مقاله، بررسی تطبیقی، معطوف به مقایسه زمینه‌های ادبی و حکمی تعلیم و تربیت در یونان باستان و ایران باستان است. ایده پایدیا در یونان با نظر به ایلید و اودیسه و ایده نیرومندی - راستی با نظر به شاهنامه مورد بررسی مقایسه‌ای قرار گرفته است.

در این شماره، شاهد معرفی کتابی ارزشمند در زمینه دیدگاه تربیتی هگل، با نظر به مفهوم بیلدونگ هستیم که نتیجه پژوهشی متأخر در این قلمرو را در معرض دید خوانندگان قرار می‌دهد. در زمان‌های اخیر، دیدگاه تربیتی هگل مورد توجه فیلسوفان تعلیم و تربیت قرار گرفته و این کتاب، نمونه خوبی از این پژوهش‌هاست.

حنیفه‌زاده، سارا؛ صادق‌زاده قمصری، علیرضا؛ فرامرز قراملکی، احد و ایمانی نائینی، محسن (۱۳۹۷). تبیینی روش‌شناختی از فرآیند تحلیل مفهومی در فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی بر اساس نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی (ره). *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۳(۲)، صص.

## تبیینی روش‌شناختی از فرآیند تحلیل مفهومی در فلسفه تربیت با رویکرد

### اسلامی بر اساس نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی (ره)<sup>۱</sup>

دکتر سارا حنیفه‌زاده<sup>۲</sup>، دکتر علیرضا صادق‌زاده‌قمصری<sup>۳</sup>، دکتر احد فرامرز قراملکی<sup>۴</sup> و دکتر محسن ایمانی نائینی<sup>۵</sup>

### چکیده

هدف از این مقاله ارائه تبیینی روش‌شناختی از فرآیند تحلیل مفاهیم تربیتی در فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی بر مبنای نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی است. تحقیق با روش استنتاجی (تحلیل پیش‌رونده) انجام شده است و پس از اشاره به مدعای اصلی نظریه مزبور، به استنتاج دلالت‌های آن، در ارتباط با روش‌شناسی این نوع تحلیل مفهومی می‌پردازد. اهم یافته‌ها: ۱- بر اساس نظریه ادراکات اعتباری و تبیین خاص آن از رابطه بین واقعیت‌ها و ارزش‌ها، مفاهیم تربیتی، از نوع اعتباریات مابعدالاجتماع تلقی می‌شوند که فرآیند پردازش آن‌ها، در همه جوامع بشری به شیوه استدلالی جدل، باملاحظه مجموعه‌ای از واقعیات و حقائق مربوط به نیازها و اغراض و مصالح ناظر به زندگی مطلوب انسان و نیز با توجه به استعدادها و شرایط واقعی تأثیرگذار بر آدمی، در جهت تنظیم و هدایت روابط انسانی دارای اثر نسبتاً پایدار در ابعاد شخصیت دیگران، جعل و ابداع عقلایی می‌شود؛ ۲- مفاهیم تربیتی دارای این ویژگی‌ها هستند: اعتباری و هنجاری بودن و در نتیجه عدم امکان انصاف به صدق و کذب؛ رابطه تولیدی و ضروری نداشتن با قضایای بدیهی و نظری؛ امکان تحول و تغییر و امکان ارتباط روان‌شناختی جعل این نوع مفاهیم با نظر به مجموعه واقعیات و نیازهای وجود انسان؛ ۳- اهم ملاک‌های اعتباربخشی این‌گونه مفاهیم عبارت‌اند از: الف- موجه بودن ارزش‌ها و گزاره‌های پشتیبان؛ ب- سازگاری آن‌ها با سایر ارزش‌های مقبول اجتماعی؛ ج- کارآمد بودن این مفاهیم. در نهایت با تأکید بر تمایز میان عناصر ثابت و متغیر در نیازهای بشری و تفکیک نسبت مفهومی از نسبت مصداقی، جایگاه ثبات و نسبت در فرآیند تحلیل مفاهیم تربیتی، مشخص شد.

**واژگان کلیدی:** مفاهیم تربیتی، فرآیند تحلیل مفهومی، روش‌شناسی، فلسفه تربیت، رویکرد اسلامی، علامه طباطبایی، نظریه ادراکات اعتباری

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۲/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۳/۲۶

۲. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛

s.hanifehzadeh@yahoo.com

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

alireza\_sadeqzadeh@yahoo.com

۴. استاد گروه کلام و فلسفه اسلامی دانشگاه تهران؛ ghmaleki@ut.ac.ir

۵. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ imanimo2@gmail.com

## مقدمه

بدون تردید تحلیل مفهومی از بخش‌های مهم روند نظریه‌پردازی در رشته‌های مختلف علمی به شمار می‌آید. به تعبیر برزینکا ما «از طریق تحلیل معنای مفاهیم و شرح و تعریفشان به زبان علم نزدیک شده و آفت ابهام زبان را مرتفع می‌نماییم. لذا برای نیل به معرفت روشن، تحلیل مفاهیم ضروری است. این مسئله به‌ویژه در علوم انسانی، بیش از علوم طبیعی لازم است؛ چراکه موضوع علوم انسانی (پدیدارهای ذهنی و تجسمات عینی آن از قبیل اعمال و مصنوعات فرهنگی) را سخت‌تر می‌توان تعریف کرد و از وحدت اصطلاحی بسیار کمتری برخوردار است» (برزینکا، ۱۳۷۶، ص: ۱۶۴).

ریچارد سوانسون و توماس چرمک<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) نیز در تبیین «روش پژوهشی عام» برای «ساخت نظریه» در «علوم کاربردی»، فرآیند «مفهوم‌سازی» را مرحله نخست از مراحل اصلی فرآیند ساخت نظریه در همه رشته‌های علمی کاربردی در نظر گرفته‌اند. ایشان توسعه مفهومی را به معنای «تصریح عناصر اصلی یک نظریه، تبیین اولیه از نحوه وابستگی متقابل آن‌ها به یکدیگر، بیان محدودیت‌ها و شرایطی که انتظار می‌رود چارچوب نظری (نظریه) بتواند تحت آن شرایط عمل کند»، تعریف کرده‌اند. این دو نویسنده در فصل چهارم کتاب خود، نخست چهار روش مختلف توسعه مفهومی را که هر یک بر مفروضات فلسفی متمایزی تکیه دارند، توضیح داده‌اند و سپس سه گام اصلی پیشنهادی خود را در مرحله مفهوم‌سازی فرآیند ساخت نظریه تبیین نموده‌اند که عبارت‌اند از: ۱- تعریف و توضیح مفاهیم ۲- سازمان‌دهی مفاهیم و ۳- مشخص نمودن حدود مرز (محدوده و قلمرو) مفاهیم. اما تحلیل مفهومی در میان رشته‌های علمی کاربردی، در فرآیند نظریه‌پردازی انواع دانش‌های تربیتی نیز جایگاه خاصی دارد؛ به تعبیر کومبیز و دنیلز (۱۳۸۷، ص: ۴۴) «تحلیل مفهومی فرآیندی است شامل سه مرحله: الف- فهم و تفسیر مفاهیم، ب- نقد و ارزیابی ساختارهای مفهومی و ج- بسط مفهومی (ابداع و پردازش سازه‌های مفهومی نوین)»؛ اهمیت این فرآیند بنا به تحلیل باقری (۱۳۸۹، ب، ص: ۳۶) در این است که «هر دیدگاه تربیتی، تصویری اساسی از تعلیم و تربیت دارد که دست یافتن به آن می‌تواند چون شاخصی در همه اجزای نظام تربیتی موردنظر عمل کند و با داشتن این شاخص، هم نوعی انسجام فراهم

1. Richard A. Swanson, Thomas J. Chermack

می‌آید و هم زمینه بررسی انتقادی، در مواردی که از این شاخص غفلت شده است، مهیا می‌گردد».

لذا یکی از اساسی‌ترین مباحث مربوط به روند نظریه‌پردازی و تولید انواع دانش‌های تربیتی را می‌توان فرآیند تحلیل مفاهیم تربیتی دانست؛ از این رو اندیشمندان تربیتی طی دهه‌های اخیر تلاش ارزشمندی را برای تحلیل و تبیین مفاهیم تربیتی مصروف کرده‌اند. اما باید اذعان کنیم که تحلیل مفهومی در حیطه دانش «فلسفه تربیت» از حساسیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا:

اولاً چنان که می‌دانیم فلسفه تربیت به‌مثابه معرفت محصول اندیشه‌ورزی و تفکر فلسفی آدمی درباره تربیت، اساساً می‌کوشد به سه پرسش بنیادین پیرامون چیستی، چرایی و چگونگی جریان تربیت با تکیه بر مبانی مدلل و با استفاده از شیوه‌های فلسفی متنوع، پاسخ دهد (صادق‌زاده، ۱۳۹۰). از سویی پاسخگویی ناظر بر تحلیل مفهومی فلسفه تربیت به پرسش‌های بنیادین یادشده، با توجه به تکیه هرگونه بیان مدلل در این موارد بر قبول مجموعه‌ای از مبانی فلسفی و نیز ماهیت هنجاری و ارزش - مدار عمل تربیت، از نوع توصیف عینی واقعیات تربیتی نیست. لذا جریان تحلیل مفاهیم تربیتی در فلسفه‌ورزی تربیتی را نمی‌توانیم، موضوعی صرفاً ناظر به کشف، توصیف و تفسیر واقعیات تکوینی موجود در عالم خارج بدانیم که اراده و عمل محقق در اصل وجود و کیفیت وقوع آن‌ها نقشی ندارد. در این زمینه رورتی، به‌عنوان یکی از منتقدان فلسفه تحلیلی که پشتوانه نظری روش تحلیل مفهومی به‌حساب می‌آید، می‌گوید: «فلسفه تحلیلی خود را در مقامی می‌بیند که قادر است نقاط ضعف همه استدلال‌ها را دریابد. در صورتی که برای فلسفه تحلیلی داشتن يك موضع فرافلسفی لازم است» (رورتی، ۱۹۹۹، ص: ۲۱۱-۲۳۰).

ثانیاً هدف اصلی از پی‌گیری مباحث رشته فلسفه تربیت تبیین وضع مطلوب جریان تربیت، به‌مثابه یکی از اعمال اختیاری آدم است. محصول فلسفه‌ورزی تربیتی به‌مثابه یکی از تلاش‌های عقلانی بشر، ناگزیر با جهان‌بینی فلسفی و نظام ارزشی مقبول هر متفکر ارتباط دارد و در بستر آن‌ها نشو و نما می‌یابد. از این رو نه‌تنها اتکای فلسفه تربیت به نظام ارزشی مشخصی (نظیر دین اسلام) امری معقول است و در نتیجه تدوین فلسفه تربیت با رویکرد دینی موضوعی است که از منظر روش‌شناسی پژوهش در فلسفه تربیت، مقبول و قابل دفاع است، بلکه اساساً نمی‌توان در مورد هیچ‌یک از فلسفه‌های تربیتی از تدوین و اعتباربخشی محتوای آن، به صورتی کاملاً مستقل از التزام به نظام ارزشی خاصی سخن گفت. از این رو می‌توان مدعی شد که تحلیل مفهومی در عرصه فلسفه تربیت به‌طور مضاعفی با مباحث

ارزشی درهم‌تنیده است. در این خصوص هاسپرس معتقد است غالباً در این باره که آیا یک داوری ارزشی خاص، صادق است یا کاذب، میان افراد اختلاف نظر وجود دارد» (هاسپرس، ۱۳۸۶، ص: ۵۸۷). چرا که میان مفاهیم خوب و بد از یک نفر تا یک نفر دیگر و از یک فرهنگ تا یک فرهنگ دیگر اختلاف وجود دارد و به سختی می‌توان میان طرفداران هر گروه اتفاق نظر ایجاد کرد. هاسپرس نمونه‌های زیادی را ذکر می‌کند که حل آن‌ها به وسیله تحلیل مفهومی و به‌سادگی امکان‌پذیر نیست (هاسپرس، ۱۳۸۶، صص: ۶۵۸-۶۸۵).

ثالثاً باید توجه نمود فلسفه تربیت در عین هنجاری بودن، دانشی است دارای صبغه فلسفی و عقلانی که درصدد است تجویز هنجارهای تربیتی را به صورتی مدلل و با توجه به واقعیات هستی و نیازها و مصالح حقیقی زندگی انسان سامان دهد و لذا نباید به دلیل درهم‌تنیدگی زیاد مباحث آن با حوزه‌های پدیدها و ارزش‌ها، جنبه استدلالی و لزوم بیان مدلل داعیه‌ها در این عرصه، با تکیه بر مجموعه‌ای از واقعیات مفروض، به فراموشی سپرده شود؛ زیرا ارزیابی داعیه‌های فیلسوفان تربیتی را با وجود تأثیرپذیری ناگزیر محتوای آن‌ها از نظام‌های فکری خاص، نمی‌توان صرفاً با استناد به مفروضات ارزشی این نظام‌ها و بدون بحث عقلانی به سرانجام رساند. لذا اتخاذ رویکرد اسلامی به فلسفه تربیت، نیز به معنای بی‌توجهی به جنبه عقلانی در این رویکرد نیست؛ از این رو باید توجه کرد که به فرض اتخاذ رویکرد اسلامی در عموم علوم عقلانی (نظیر دانش فلسفه یا هر یک از فلسفه‌های مضاف) و در مقام اِتصاف آن‌ها به صفت «اسلامی»، در فرض احراز تناسب و سازگاری محتوای قضایای آن‌ها با تعالیم دینی اسلام و تأثیرپذیری از آن‌ها، تنها می‌توانیم از «انتساب محتوای آن‌ها به دین اسلام» (و نه «استناد این دانش‌ها به اسلام» به‌مثابه دانشی برگرفته از تفسیر روشمند متون دینی نظیر علم فقه و کلام نقلی) سخن گوئیم تا جنبه نقدپذیر فرادینی (عقلانی و فلسفی) آن‌ها محفوظ بماند (صادق‌زاده، ۱۳۸۲).

### انواع رویکردهای رایج به تحلیل مفهومی

به‌طور کلی با نگاه درجه‌دو به مفهوم‌پردازی‌هایی که درباره تربیت صورت گرفته است، می‌توان برای فرآیند تحلیل مفاهیم تربیتی چهار رویکرد متفاوت و نسبتاً رایج را در قلمرو فلسفه تربیت، شناسایی کرد:

اولین رویکرد آن است که از روش استقرا استفاده شود و با بررسی موارد استعمال و مصادیق آن در زبان روزمره سعی در پیدا کردن مؤلفه‌های مفهومی مورد نظر شود. بسیاری از آثاری که در چارچوب سنت فلسفه تحلیلی تربیت نگاشته شده‌اند، بر این باور مبتنی

هستند که با الهام از رویکرد فلسفه تحلیلی می‌توان بخش عمده‌ای از مشکلات تربیتی را از راه پژوهش در مفاهیم و قضایای زبانی و با روش تحلیل مفهومی حل کرد. کاربرد روش تحلیل مفهومی در پژوهش‌های تربیتی برای اولین بار به پژوهش‌های اکائر و هاردی نسبت داده شده است (هرست و وایت، ۱۹۹۳، ص: ۱-۲۳). از جمله پژوهش‌های مهم با این رویکرد می‌توان به مجموعه مقالاتی درباره مفهوم تربیت اشاره کرد که در آن جمعی از اندیشمندان غربی، از جمله هرست، شفلر، ژیلبرت رایل، وایت و پاسمور، با سروراستاری ریچارد پیترز منتشر کرده‌اند (پیترز، ۲۰۱۰). هم چنین نمونه‌هایی از این رویکرد را می‌توان در پژوهش کمیسار (۱۹۶۱) در مورد مفهوم نیاز، تحلیل شفلر (۱۹۶۵) در مورد مفهوم دانش، توضیح مارتین (۱۹۷۰) در مورد تبیین و تفهم و تحلیل پیترز (۱۹۷۴) در مورد منش ملاحظه کرد (به نقل از کومبز و دنیلز، ۱۳۸۷، ص: ۴۷).

رویکرد دوم استفاده از روش قیاس عملی است؛ به این ترتیب که مجموعه‌ای از گزاره‌های توصیفی و تجویزی به عنوان مقدمات در قیاسی استدلالی کنار هم گذاشته می‌شوند و با جمع‌بندی آن‌ها تعریفی هنجاری از مفاهیم تربیتی و خصوصیات آن‌ها ارائه می‌شود. این رویکرد را می‌توان در آثار فیلسوفانی مثل ولفگانگ برزینکا و ویلیام فرانکنا مشاهده کرد. برزینکا کتاب ارزشمندی را با عنوان مفاهیم کلیدی در دانش تربیت (۱۹۹۴) در مقام تحلیل نقد و ارزیابی مفاهیم تربیتی و ارائه پیشنهادهایی در این خصوص نوشته است.

رویکرد دیگری که در تحلیل مفاهیم وجود دارد، رویکردی است که در آن مفاهیم ارزشی از جمله مفاهیم تربیتی اموری غیرحقیقی و قراردادی و فرضی و نتیجه فعالیت ذهنی افراد دانسته شده است و چنین تصور می‌شود که این‌گونه مفاهیم اساساً در ذهن انسان‌ها شکل می‌گیرد و هیچ‌گونه پشتوانه و ملاک واقعی، در حیات اجتماعی ندارد (سروش، ۱۳۷۶، صص: ۳۵۹ و ۳۷۲).

رویکرد چهارم به تحلیل مفهومی، جهت‌گیری لفظی و واژه‌شناختی است که در آن با تحلیل لغوی سعی در ارائه تعریفی تجویزی و تفسیری (متن محور) از مفاهیم تربیتی و مؤلفه‌های مفهومی آن‌ها می‌شود. در عرصه فلسفه تربیت اسلامی، به لحاظ لزوم بهره‌گیری از متون دینی اسلام و تفسیر روشمند آن‌ها، اتخاذ این رویکرد در فرآیند تحلیل مفهومی امری شایع است؛ زیرا فیلسوفان تربیتی مسلمان می‌کوشند تا نظریاتی ساخته و پرداخته ارائه کنند که محتوای آن‌ها حتی‌الامکان از مضامین ارزشمند تعالیم اسلامی و تفسیر تربیتی آن‌ها بهره‌مند باشد یا با آن‌ها سازگار باشد و نظریات دیگران را نیز عمدتاً بر همین اساس نقد و ارزیابی می‌کنند. از این رو مشاهده می‌کنیم که در منابع متعدد فلسفه تربیت

با رویکرد اسلامی، در مقام تبیین چیستی تربیت، اندیشمندان این حوزه در مبحث مناقشه‌آمیز تعریف تربیت، هریک بر اساس تفسیری از برخی آیات قرآن و روایات دینی، تعریف خاصی از تربیت اسلامی را با تمرکز بر واژه و مفهومی مشخص استنتاج و ارائه کرده‌اند (وجدانی، ۱۳۹۳، اعرافی، ۱۳۹۱). در این میان شاهد هستیم که برخی با تحلیل و تفسیر واژه‌ها در متون دینی به این بحث پرداخته‌اند که آیا تعریف تربیت با ملاحظه ریشه (رب) صحیح است یا با ریشه (ربو)؛ یا آیا واژه‌های دیگری مانند تزکیه یا تأدیب برای تعریف تربیت مناسب‌تر هستند یا خیر.

نمونه‌هایی از رویکرد اخیر را می‌توان در آثار باقری (۲۰۱۲، ۱۳۸۹)، العطاس (۱۳۷۸، ۱۹۸۰)، بناری (۱۳۸۵) و الهاشمی (۲۰۱۶) ملاحظه کرد.

هرچند می‌توان به نقد و بررسی هریک از این رویکردها به‌طور مفصل پرداخت، اما این تحقیق با توجه به اهمیت و اولویت مبحث روش‌شناسی پژوهش، درصدد است در مقام زمینه‌سازی جهت نقد و بررسی تفصیلی این رویکردها، به برخی مباحث روش‌شناختی در خصوص فرآیند تحلیل مفاهیم تربیتی با تمرکز بر عرصه دانش فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی بپردازد تا بتوان بر این اساس، رویکرد معتبر و روش‌های مناسب تحلیل و پردازش مفاهیم تربیتی در این عرصه را پس از بررسی و نقد این رویکردها، بازشناسی نمود؛ زیرا «در روش‌شناسی پژوهش، چارچوب‌های فلسفی و معرفت‌شناختی توصیف می‌گردند که در این چارچوب‌ها، قواعد و فنون تحقیق به‌کار گرفته می‌شود» (اسکات و موريسن، ۲۰۰۶). مهرمحمدی (۱۳۸۶) نیز در بیان چیستی روش‌شناسی و اهمیت آن می‌نویسد: «روش‌شناسی پژوهش، اجمالاً به مباحثی معطوف است که تبیین و آشکارسازی مبانی و مبادی روش‌های گوناگون پژوهش را هدف قرار داده و به این ترتیب نسبت به مباحث معطوف به روش پژوهش، تقدم منطقی و رتبی یا از نوع زیربنا و روبنا دارند. به این ترتیب بحث درباره روش‌های پژوهش یا همان چگونگی انجام پژوهش بدون عنایت به مباحث روش‌شناسی را که همان چرایی یا توجیه کاربرد روش‌های مختلف است، باید بحثی ابتر و ناکافی ارزیابی کرد» (مهرمحمدی، ۱۳۸۶).

البته در بررسی پیشینه برای این مبحث مهم در کشور ما، تنها می‌توان از کتاب ارزشمند رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت (باقری و همکاران، ۱۳۸۹) یاد کرد که فصلی از آن به معرفی تفصیلی تاریخچه کاربرد رویکرد تحلیل مفهومی در فلسفه و فلسفه تربیت و تبیین و تحلیل این رویکرد پرداخته است. باید ضمن تقدیر از این اثر ارزشمند که اولین قدم را در این زمینه برداشته است، خاطر نشان نمود که مع‌الأسف این فصل عمدتاً به



مباحث روشی در زمینه تحلیل مفاهیم تربیتی پرداخته و اساساً در خصوص روش‌شناسی تحلیل مفهومی، بحث قابل توجهی را مطرح نکرده است. از این رو مسئله پژوهش حاضر فقدان مبنای روش - شناختی برای مفهوم‌پردازی تربیتی با رویکرد اسلامی است. چپستی مفهوم تربیتی و نحوه پردازش مفاهیم و سازه‌های تربیتی از جمله مباحثی است که در روش‌شناسی این‌گونه از پژوهش‌ها جایگاه ویژه‌ای دارد و تکیه بر پیش‌فرض‌ها و ترجیحات روش‌شناختی متفاوت، دلیلی بر استفاده از رویکردها و روش‌های مختلف است (وجدانی، ۱۳۹۳). به‌رغم اهمیت آن که مباحث روش‌شناختی ارتباطی وثیق با اعتبار نحوه تدوین علوم و تولیدات معرفتی دارد، بسیاری از فلسفه‌های تربیتی تدوین‌شده با رویکرد اسلامی، مبنای روش‌شناختی خود را در تحلیل مفاهیم کلیدی موردنظر به‌طور صریح مطرح نکرده‌اند و می‌توان گفت که مبحث روش‌شناسی تحلیل مفهومی در این حوزه تاکنون مغفول واقع شده است. لذا این تحقیق با توجه به اهمیت و اولویت مبحث روش‌شناسی پژوهش درصدد است به برخی سؤالات روش‌شناختی در خصوص فرآیند تحلیل مفاهیم تربیتی بپردازد. این سؤالات با تمرکز بر عرصه دانش فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی عبارت‌اند از:

۱. مفهوم تربیتی دارای چه ویژگی‌هایی است؟
۲. نحوه ارتباط مفاهیم تربیتی با واقعیت‌ها چگونه است؟
۳. اعتباربخشی مفهوم‌پردازی در فلسفه تربیت به چه صورتی است؟
۴. مفاهیم تربیتی ثابت هستند یا متغیر؟ یا می‌توان برای این مفاهیم جنبه ثابت و متغیری در نظر گرفت؟

اما پاسخگویی به این پرسش‌ها در این مقاله با توجه به نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی انجام می‌گیرد، زیرا:

۱- نظریه ادراکات اعتباری نظریه‌ای است که محققان بسیاری (از جمله شجاعی و جوشقانی ۱۳۹۶، هوشنگی ۱۳۹۰، طالب‌زاده ۱۳۸۹، هاشمی ۱۳۸۷) در توانمندی و ظرفیت بالای آن در گشایش افق‌های نظری جدید در علوم انسانی اجتماعی سخن گفته و آن را زمین حاصلخیزی در نظریه‌پردازی در حوزه حکمت عملی قلمداد کرده‌اند.

۲- نظریه ادراکات اعتباری با نظر به مجموعه معارف اسلامی، گشاینده فصل جدیدی در حکمت عملی و تمایز آن با حکمت نظری محسوب می‌شود. چنان که عرصه فلسفه تربیت نیز از سنخ حکمت عملی به شمار می‌آید. بنابراین نظریه ماهیت مفاهیم حکمت عملی به دلیل اعتباری و انشائی بودن، کاملاً با مفاهیم ناظر به واقع و کاشف از واقع حکمت نظری

مغایر خواهند بود. موضوع حکمت عملی، مبادی اراده و رفتار انسانی است که از سنخ انشا و اعتبار است (هوشنگی، ۱۳۹۰).

۳- از سوی دیگر ملاحظه می‌کنیم که خود علامه طباطبایی در تبیین نظریه ادراکات اعتباری و تقسیم آن به «اعتباریات قبل از اجتماع» و «اعتباریات بعد از اجتماع»، به قلمرو تربیت توجه کرده است و ارزش‌های تربیتی را جزء اعتباریات بعد از اجتماع قلمداد کرده‌اند (طباطبایی، ۱۳۶۲ الف، ص: ۳۱۵).

لذا مقاله حاضر در پی آن است که با تکیه بر نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی به‌عنوان مبنای مفروض بحث و با استنباط امکانات و ظرفیت‌های این نظریه بتواند برای چهار پرسش یادشده، در جهت کمک به حل مسائل روش‌شناختی فرآیند تحلیل مفهومی در فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی، پاسخ‌های مدلی را بیابد.

### روش بحث

این تحقیق با روش استنتاجی صورت گرفته است که در آن فرد موضع فلسفی را مبنا قرار می‌دهد و آن را کاربردی می‌کند؛ به‌نحوی که بتواند برای مسائل تعلیم و تربیت پاسخی فراهم آورد. این روش را برودی روش اشتقاقی صریح خوانده است (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، ص: ۱۰۱) هم‌چنین با نظر به الگوی فرانکنا نیز می‌توان گفت که این بحث به شیوه استنتاج پیش‌رونده انجام می‌شود که در آن نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی به‌عنوان مبنای بحث اتخاذ شده و دلالت‌های این نظریه برای روش‌شناسی تحلیل مفهومی استنتاج خواهد شد؛ از این رو در نوشتار حاضر ابتدا چارچوب نظری بحث (نظریه اعتباریات علامه طباطبایی) به‌اختصار بیان شده و سپس با توجه به سؤالات مطرح شده با تبیین ماهیت مفاهیم تربیتی، چگونگی ساخت و پردازش مفاهیم در فلسفه تربیت و ملاک‌های اعتباربخشی آن‌ها و نیز بررسی ثبات و تغییر در مفاهیم تربیتی بحث شده است.

چارچوب نظری بحث: نظریه ادراکات اعتباری

ازجمله مسائلی که مرحوم علامه طباطبایی (ره) در رساله‌ها و مکتوبات فلسفی و دینی خود به‌مثابه نظریه‌ای ابتکاری به آن پرداخته است، موضوع ادراکات اعتباری و خصوصیات آن است که ایشان آن را در مقاله ششم کتاب اصول فلسفه و روش رئالیسم، نیز در رساله الاعتبارات در رسائل سابعه، عرضه کرده است و از ثمرات آن نیز در تفسیر المیزان بهره برده است. در ادامه دیدگاه علامه طباطبایی را در این‌باره به‌طور مختصر طی سه نکته بیان می‌کنیم:

۱- به‌طورکلی مفاهیم به دو دسته «حقیقی» و «اعتباری» تقسیم می‌شوند. مفاهیم حقیقی مفاهیمی هستند که گاه دارای مصداق خارجی‌اند و در نتیجه آثار خارجی نیز دارند (مانند مفهوم انسان) و گاه تنها در ذهن موجودند و آثار خارجی بر آن‌ها بار نمی‌شود (نظیر مفاهیم منطقی کلی و جزئی)؛ مفهوم حقیقی که به آن «معقول اول» نیز می‌گویند، همان ماهیت است؛ یعنی آن چه در پاسخ سؤال از چیستی شیء بر آن حمل می‌شود. مفهوم اعتباری در برابر مفهوم حقیقی قرار دارد. این مفاهیم این قابلیت را دارند که هم در ذهن بیایند و هم در خارج موجود شوند. درباره این مفاهیم میان آنچه در ذهن است و آنچه در خارج تحقق می‌یابد، وحدت و عینیت برقرار نیست و به همین دلیل است که آن‌ها را علم اعتباری نامیده‌اند (طباطبایی، ۱۳۶۲ الف، ص: ۲۹۶-۲۹۸)

۲- اعتباریات به دو دسته «اعتباریات بالمعنی‌الاعم» و «اعتباریات بالمعنی‌الاخص» تقسیم می‌شوند. گروه اول خود به دودسته فلسفی و منطقی بخش می‌شوند. مفاهیم علت و معلول، امکان و حدوث در گروه اول و مفاهیمی نظیر فصل، نوع و غیر آن‌ها در گروه دوم قرار می‌گیرند، اما اعتباریات بالمعنی‌الاخص عبارت‌اند از تصور یا تصدیقی که در ورای ظرف عمل تحقق ندارد. آدمی این مفاهیم را با کمک گرفتن از مفاهیم بالا می‌سازد و قصد دارد به‌واسطه آن‌ها در زندگی و در عالم مادی به هدف‌های مطلوب برسد.

۳- اعتباریات بالمعنی‌الاخص با نخستین تقسیم به دو قسم منقسم می‌شوند: الف. اعتباریات پیش از اجتماع، ب. اعتباریات بعد از اجتماع. این دسته از ادراکات اعتباری (برخلاف قسم اول) بی‌فرض اجتماع صورت‌پذیر نیست؛ مانند افکار و قواعد مربوط به ازدواج و تربیت اطفال و نظایر آن‌ها؛ علامه در نه‌ایه‌الحکمه این گروه مفاهیم را اعتباریات اجتماعی نیز نام نهاده است. (حسنی، ۱۳۹۳، ص: ۸۵)؛ البته معلوم است که افعالی که متعلق به قسم اول هستند، با هر شخص قائم‌اند و افعالی که متعلق به قسم دوم هستند با نوع مجتمع قائم‌اند (طباطبایی، ۱۳۶۲ الف، ص: ۳۱۵).

هم‌چنین در بیانی دیگر ادراکات اعتباری را به‌لحاظ قابلیت ضبط و ربط یا متن‌و‌محتوا، می‌توان به فردی (که شامل احساسات و تخیلات شخصی است) و اجتماعی (که محصول اعتبار و قرارداد و توافق مجموعه‌ای از عقلا است) تقسیم کرد.

## یافته‌های پژوهش

## ۱- خصوصیات مفاهیم تربیتی (در فلسفه تربیت)

با توجه به چارچوب نظری بحث که نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی است، ویژگی‌های مفاهیم تربیتی را می‌توان چنین برشمرد:

## ۱-۱- مفاهیم تربیتی به‌عنوان مفاهیم اعتباری بعدالاجتماع

انسان مانند سایر پدیده‌های اجتماعی دارای حب ذات است و خود را دوست می‌دارد. نیاز بشر به تعامل با دیگران برای بقای حیات و احساس انس او نسبت به هم‌نوع خود موجب می‌شود که به دیگران گرایش پیدا کند و به آن‌ها نزدیک شود و همین امر هم‌زیستی اجتماعی را پدید می‌آورد که زائیده عقل و احساس غریزی آدمی، به‌طور توأمان، است. در سایه این اجتماع و تعاون احتیاجات همگان تأمین می‌شود و حیات و کمال او را موجب می‌شود. بدون تردید کمال بشری در این اجتماع بدون تربیت محقق نخواهد شد، این جاست که اعتبار حسن تربیت تحقق پیدا می‌کند و انسان اجتماع‌گرا تربیت را خوب می‌شمارد، زیرا در غیر این صورت تکامل نوع او به مخاطره خواهد افتاد. لذا این اعتبار (حسن تربیت) از نظر علامه از اعتباریات عمومی بعدالاجتماع است.

لذا بر اساس نظریه ادراکات اعتباری چنان که خود علامه طباطبایی بیان کرده است، می‌توان ماهیت مفاهیم تربیتی را از نوع اعتباریات بعدالاجتماع دانست که ذهن بشر آن‌ها را برای رفع نیازهای حیاتی خویش اعتبار می‌کند (البته چنان که به‌زودی خواهد آمد، جعل و وضع این اعتبار با توجه به واقعیات مربوط به زندگی آدمی صورت می‌گیرد).

## ۲-۱- نیازمحوری مفاهیم تربیتی

آغاز حرکت فکر در ادراکات اعتباری، مواجهه با نیازها و مسائلی است که ضرورت زندگی فردی یا اجتماعی آن‌ها را به وجود می‌آورد. «فکر برای یافتن راه‌حل در معلومات حقیقی خود جست‌وجو می‌کند. معلومات حقیقی که فکر در این مرحله سراغشان می‌رود، درواقع تصوراتی هستند که از مصادیقی واقعی در جهان خارج حکایت می‌کنند. البته جست‌وجو در این تصورات هرگز برای کشف مجهول نیست، بلکه برای یافتن تصویری است که می‌توان با آن اعتباری ساخت که برای رفع نیاز آدمی مفید است؛ برای مثال، وقتی ضرورت و نیاز اجتماعی اقتضا می‌کند در جمع آدمیان، رهبری وجود داشته باشد، فکر بشر دنبال مفهومی حقیقی می‌رود که از رهبری واقعی در جهان واقع و نفس‌الامر حکایت کند؛ برای نمونه، واقعیتی به نام «رأس» را در جسم موجودات زنده می‌یابد که رهبری همه اعضای بدن را بر

عهده دارد. در مرحله بعد، فکر ما این مفهوم را به جای این که برای مصداق واقعی خود به کار ببرد، به شیوه استعاره بر مصداقی تطبیق می‌کند که مصداق واقعی این مفهوم نیست؛ برای مثال، مفهوم رأس را بر شخصی مؤثر و نقش‌آفرین از جمع انسان‌ها به کار می‌برد. در نهایت فکر مفهوم اعتباری ریاست را می‌سازد» (ملایی، ۱۳۹۵). این بیان سازگار با مطلبی است که کومیز و دانیل (۱۹۹۱) گفته‌اند مبنی بر این که لازم است به روشنی بدانیم که می‌خواهیم مفهوم تربیتی موردنظر چه کاری انجام دهد و باید بتوانیم چه مشکل یا مشکلاتی را به کمک آن حل کنیم؛ یعنی استفاده‌ای که انتظار داریم از آن مفهوم تربیتی به دست آوریم، ماهیت بازسازی مفهومی موردنظر را تعیین می‌کند.

پس طبق ضرورت ادعایی، ارتباط بین باید و هست غیرقابل انکار است. بنابراین، باید و نبایدها تابع مصالح و مفاسد هستند و قوانین به اعتبار مصالح و مفاسد جعل می‌شوند. نظریه اعتباریات نه تنها باید و نبایدهای اخلاقی را با توجه به واقعیات می‌داند، بلکه همه بایدونبایدهای اخلاقی، حقوقی، دینی و شخصی را نیز با عنایت به نیازهای واقعی بشر توجیه می‌کند و نشان می‌دهد که وضع و ابداع آن‌ها با توجه به مصالح و مفاسد و آثار واقعی‌ای که به جسم و روح آدمی و یا مصالح جامعه بازمی‌گردند، انجام می‌شود.

### ۱-۳- جعلی بودن (در مقابل کشفی بودن)

تعریف‌های حقیقی عباراتی هستند که میزان دارایی‌های اصلی (ذاتیات) و صفت‌های مخصوص یک ماهیت (عرضیات) را توضیح می‌دهند و بدیهی است که این کار تنها با شناخت ماهیات و کشف ذاتیات و عرضیات آن‌ها ممکن خواهد بود. از این رو تعریف‌های حقیقی توصیف‌هایی هستند که به ماهیات عینی و واقعی مربوط می‌شوند، اما در امور اعتباری اگر تعریفی ارائه شود، مبتنی بر فرضی اعتباری است. برای مثال مالکیت عبارت است از رابطه‌ای خاص میان دو چیز که جامعه یا فرد آن را فرض کرده است یا جرم عبارت از کاری است در خلاف جهتی که جامعه آن را معتبر و مقبول شمرده است. لذا مفاهیم تربیتی نیز به‌عنوان مفاهیم اعتباری، اموری ابداعی هستند و جعل و اعتبار آن‌ها تابع غرض و غایتی است که سازنده آن‌ها دنبال می‌کند. البته غرض و غایت سازنده مفهوم تربیتی گاهی از نیازی فطری و گاهی از ضرورتی اجتماعی متأثر است.

### ۱-۴- عدم اعتبار بر اساس معیار صدق و کذب

ادراکات اعتباری از جنس اکتشافات علمی و فلسفی نیستند؛ یعنی توضیح واقعیت‌های خارجی نیستند که یا راست و صادق، یا غلط و کاذب باشند. بلکه ذهن با مفاهیم و

نسبت‌های واقعی که از جهان کشف کرده است، به دست خلاقیت قوه خیال، بر اساس نیاز آدمی، صورت جدیدی به آن‌ها بخشیده که می‌توانند نوع ارتباط انسان را با جهان خارج مشخص نمایند. این اندیشه‌ها درعین حال که به انسان و واقعیات پیرامون او مربوط می‌شوند، از نسبی واقعی و نفس‌الامری میان آن‌ها حکایت نمی‌کنند (هاشمی، ۱۳۸۷). در مفاهیم حقیقی نخست آن را کشف کرده و سپس تعریف می‌کنیم و برهمن اساس در تعریف آب نمی‌گوییم که تعریف آب آن است که این چنین فرض شود، بلکه می‌گوییم که آب چیزی است که چنین اوصافی واقعی در خارج دارد، ولی در مفاهیم تربیتی به‌عنوان مفاهیم اعتباری بعدالاجتماع نخست جعل و فرض صورت می‌گیرد و سپس تعریف ارائه می‌شود. لذا برای این مفاهیم «تعریف (امور اعتباری) را نمی‌توان با ارزش صدق و کذب سنجید، بلکه آن را باید با ترازوی شایسته و ناشایسته بودن ارزیابی کرد؛ درحالی‌که ترازوی سنجش توصیف مفاهیم حقیقی، صدق و کذب است» (قراملکی، ۱۳۹۲، ص: ۱۸۵).

#### ۵-۱- جدلی بودن (محصول قیاس جدلی و نه استدلال برهانی)

علامه طباطبایی به تمایزی مهم بین ارزش و واقع یا هست و باید رسیده است و به اعتقاد وی ارزش‌ها مستقل از ابداع بشر نیستند و مولود طفیلی احساساتی هستند که با نیازهای آدمی تناسب دارد (طباطبایی، ۱۳۷۲) درست برخلاف ادراکات حقیقی که منشأ انتزاع آن‌ها مستقل از بشر است. مهم‌ترین ویژگی ادراکات حقیقی، استنتاج از یکدیگر است. اما اعتباریات محصول احساسات آدمی برای دست یافتن به اغراضی (مفروض و لازم برای زندگی آدمی) هستند. این احساسات هم می‌توانند تغییر یابند و هم فاقد ویژگی برهانی هستند و با خصلت درونی، روانی یا احساسی در تناسب‌اند. به‌عبارت دیگر گزاره‌های برهانی از ویژگی‌هایی هم چون ضرورت، کلیت و نیز ذاتی بودن و بالأخره استنتاجی بودن برخوردارند، درحالی‌که به باور علامه اعتباریات این ویژگی‌ها را ندارند (طباطبائی، ۱۳۸۷، ص: ۱۱۵).

علامه معتقد است در اعتباریات نمی‌توان از مقدمات اعتباری نتایج واقعی گرفت و یا از مقدمات حقیقی نتایج اعتباری به دست آورد. درک نشدن این تمایز منجر به خطاهای فکری بزرگی خواهد شد (طباطبایی، ۱۳۷۲).

لذا برای جعل این‌گونه مفاهیم، نخست هدف و غایتی در نظر گرفته می‌شود (مسلم دانسته شده و فرض می‌شود) سپس برای رسیدن به آن هدف، مفاهیمی (عاریت گرفته شده از حقایق) فرض و اعتبار می‌گردد. برای سیر و سلوک استدلالی در اعتباریات، آن هدف و غایت نصب‌العین استدلال‌کننده و مخاطب استدلال خواهد بود. هر حرکت استدلالی که در

راستای آن هدف باشد، ارزشمند تلقی می‌شود و هر حرکتی که نسبت به آن هدف مثر ثمر نباشد، لغو و بی‌ارزش خواهد بود. از این روست که علامه تنها شیوه استدلال برای شناخت اعتبار صحیح را استفاده از قیاس جدلی می‌داند که مقدمات آن از قضایای مشهور و مسلم فراهم می‌شود (طباطبایی، ترجمه شیروانی، ۱۳۷۴).

#### ۱-۶- هنجاری بودن

ماهیت علوم اعتباری برخلاف ماهیت علوم نظری که ادراک اموری هستند که از هست‌ها سخن می‌گویند، ادراک اموری هستند که راجع به باید‌ها بحث می‌کنند. به قول علامه طباطبایی علوم اعتباری سلسله ادراکاتی هستند که به «باید»ها تعلق می‌گیرند، ماهیت این ادراکات «باید»ها و «نباید»هاست، قضایایی که درباره این ادراکات تشکیل می‌شود قضایایی انشائی است، نه خبری (مقالات فلسفی، ج ۲، ص: ۲۰۲).

هوشنگی و پاکتچی (۱۳۹۵) در توضیح هنجاری بودن مفاهیم اعتباری گفته‌اند که ادراکات یا حقیقی و کاشف از واقعیت و ناظر به هستی، نیستی و چگونگی واقعیات هستند، یا اعتباری و مرتبط به افعال ارادی‌اند. گونه اول توصیفی و خبری و گونه دوم تجویزی و انشائی است.

هنجاری بودن مفهوم، که مستلزم ارائه تعریفی مبتنی بر یک مکتب یا نظام فکری و جهان‌بینی و ناظر به باید‌هاست، در مقابل توصیفی بودن مفهوم است که با نگاه تحلیلی و بی‌طرفانه، به تحلیل و تبیین مفهوم پرداخته و ناظر به هست‌هاست (اعرافی، ۱۳۹۱، ص: ۱۴) «در این رابطه می‌توان طیفی را برای تعریف‌های تربیت قائل شد؛ به این معنا که هرچه تعریف کلی‌تر باشد، به سمت تعاریف تحلیلی سوق می‌یابد و هرچه خاص‌تر شود، هنجاری بودن تعریف آشکارتر خواهد بود. اگر تعریف تحلیلی تربیت باید کلی، بی‌طرفانه و جهان‌شمول باشد (اگر بتواند این‌گونه باشد)، تنها در مقام نظر می‌توان در مورد آن صحبت کرد، ولی اگر کسی یا نظامی بخواهد تربیت را مطابق با آن در عمل محقق سازد، نمی‌تواند؛ زیرا هدف و جهت آن و همین‌طور محتوا یا جهت بقیه عناصر آن مشخص نیست» (وجدانی، ۱۳۹۳، ص: ۱۲۲).

از نظر فرانکنا نیز مفاهیم تربیتی مفاهیمی هنجاری هستند؛ زیرا «در فلسفه‌ها یا نظریه‌های هنجاری تربیت، هرچند ممکن است از نتایج فکر فلسفی و سؤالات واقعی در مورد انسان و یا از یافته‌های روانشناسی یادگیری استفاده کنند، درهرحال، دیدگاه‌هایی را در مورد این‌که تربیت چه

باید باشد، چه منش‌هایی را باید پرورش دهد، چرا باید آن‌ها را پرورش دهد و این‌که چه کسی و چگونه باید آن را انجام دهد، مطرح می‌کند.» (فرانکنا و همکاران، ۲۰۰۲)

## ۲- نحوه ارتباط مفاهیم تربیتی با واقعیت‌ها

بررسی نحوه ارتباط مفاهیم اعتباری با واقعیت‌ها، از مهم‌ترین مباحث در تبیین چگونگی ساخت و پردازش این مفاهیم است. این ارتباط را از چند جهت می‌توان بررسی کرد:

### ۱-۲- مواد اندیشه‌های اعتباری از مفاهیم حقیقی ساخته می‌شوند.

آگاهی‌های حقیقی ما تصویری از امور واقعی و نفس‌الامری هستند و تا زمانی که قوه مدرکه با یک واقعیت اتصال وجودی پیدا نکند، نمی‌تواند تصویری از آن بسازد (مطهری، بی‌تا، ص: ۲۸۸-۲۸۷). ذهن آدمی شناخت‌های اولیه خود را با رویارویی با واقعیت به دست می‌آورد و با قدرت خلاقه خود به تجزیه و ترکیب آن‌ها می‌پردازد و از آن‌ها مفاهیم و نسبت‌های متنوعی می‌سازد. در ساختن یک اندیشه اعتباری، ذهن اجزای آن اندیشه را که مفاهیم حقیقی‌اند، برگرفته و بر اساس نیاز خود آن‌ها را در ترکیب جدیدی فرض و اعتبار می‌کند. مثلاً ما از خود و دست خود و این نسبت که دست در اختیار و تحت کنترل بدن است، مفهومی در ذهن داریم که هر سه آن‌ها حقیقی هستند. حال در اعتبارسازی همان نسبت را میان خود و کتاب یا آن خانه فرض می‌کنیم که به‌طور واقعی چنان نسبتی وجود ندارد و بلکه چنان نسبتی میان خود و خانه تنها در ظرف پندار وجود دارد. بر اساس آن فرض پنداری، خود را مالک و خانه را مملوک و نسبت فرضی میان آن دو را مالکیت می‌نامیم. پس هر جزئی از اندیشه‌های اعتباری برای خود مصداقی حقیقی داشته و تنها ترکیب خاص میان آن اجزاست که اعتباری است (طباطبایی، ۱۳۶۲ الف، ص: ۲۸۸).

### ۲-۲- اعتبار مفاهیم اعتباری بر اساس نیازهایی است که انسان برای رسیدن به سعادت و کمال خود تشخیص می‌دهد.

این نیازها ممکن است نیازهای فطری یا نیازهای اجتماعی باشند که نیازهایی واقعی هستند و نه تخیلی. برای مثال اگر این نیازها نیازهای فطری باشند، در این حالت با توجه به این که فطرت واقعیتی در انسان دارد، پس پاسخگویی به نیازهای فطری با توجه به آن واقعیت خواهد بود.



**۳-۲. امور اعتباری آثار واقعی دارند.**

از سویی دیگر لازم به ذکر است که تفسیر و فهم عملی اختیاری است و در پرتو اعتبار فهمیده می‌شود، ولی خود عمل اختیاری انسان، در ظرف واقعیت یافتن خود، حقیقتی از حقایق این عالم است و آثار واقعی خود را دارد. به‌عنوان مثال واجب بودن نماز و روزه، اموری اعتباری (در فضای تشریح الهی) است، ولی عمل نمازخواندن یا روزه گرفتن عملی واقعی است که آثار واقعی خاصی را، مانند تقرب به حق تعالی و دوری از فحشا و منکر و احساس آرامش و امنیت، برجای می‌گذارد که این آثار، اموری اعتباری نیستند.<sup>۱</sup>

بنابراین با این که ما در فلسفه تربیت و حکمت عملی با ارزش‌ها به‌طور مضاعف سروکار داریم - همان‌طور که باقری (۱۳۸۹) گفته است - ولی سخن در این است که ما چه بخواهیم و چه نخواهیم عمل به ارزش‌ها در حصول کمال (واقعی) برای نفس و امتناع از ارزش‌ها در دوری از کمالات نفسانی تأثیر می‌گذارد. به‌هرحال، اعتبار این مفاهیم گرچه درگرو جعل و قرارداد است، ولی ارتباط ارزش‌های تربیتی با نتایج حاصله از عمل به آن‌ها نسبتی جعلی و قراردادی نیست و آثار و نتایج واقعی دارد.

لذا بر اساس نظریه ادراکات اعتباری، این‌طور نیست که این مفاهیم، موضوعاتی بی‌پایه و اساس باشند و اموری صرفاً سلیقه‌ای و دلخواه باشند تا هرکس هر طور که دلش می‌خواهد و بدون داشتن مبنا و ملاحظه مجموعه‌ای از واقعیات و حقائق، به تعریف این مفاهیم بپردازد (نفی نسبی‌گرایی مطلق این مفاهیم)، بلکه این مفاهیم در عین جعلی و اعتباری بودن، محفوف به سه واقعیت هستند:

- اول: با توجه به مفاهیم حقیقی که تصویری از امور واقعی هستند، ساخته می‌شوند؛
- دوم: از نیازهای فطری و اجتماعی که اموری واقعی هستند، نشئت می‌گیرد؛
- سوم: اعتبار آن‌ها (و التزام عملی به آن‌ها) به آثار و نتایج واقعی منتج می‌شوند.

**۳- نحوه اعتباربخشی به مفاهیم تربیتی**

در بیان چستی مفاهیم اعتباری توضیح دادیم که اعتبار مفاهیم اعتباری به صدق و کذب نیست و ملاک اعتبار آن‌ها شایستگی یا ناشایستگی است. حال در این بخش برآنیم تا به این سؤال پاسخ دهیم که با توجه به چه ملاک‌هایی می‌توان گفت ابداع یک مفهوم اعتباری امری مناسب و شایسته یا لغو و بیهوده است؟

۱. رجوع کنید به طباطبایی، ۱۳۶۲، رسایل سبعة، ص ۱۳۷ و طباطبایی، ۱۳۶۲، نه‌ایه الحکمه، ۲۵۹ و طباطبایی، ۱۳۵۰، ج ۸، ۵۶.

## ۳-۱- موجه بودن ارزش‌ها و واقعیت‌های پشتیبان

اعتبارات صرفاً بیان‌گر تمایلات شخصی و مانند سلیقه‌های فردی در انتخاب رنگ لباس یا نوع غذا نیستند، بلکه تابع نیازها و اهدافاند. دستگاه اندیشه برای برطرف کردن نیازهای انسانی، اندیشه‌هایی طراحی می‌کند تا راه را برای اراده و عمل باز نماید؛ اما تشخیص این نیازها مانند موارد دیگر گاهی صحیح و مطابق با واقع است و زمانی هم خطا و مخالف با واقع. چنان‌که ممکن است کسی صرفاً برای کسب منافع شخصی دست به چنین اعتباراتی بزند و حتی به‌زور بر جامعه‌ای هم تحمیل نماید.

بنابراین باید درباره واقعیت‌های پشتیبان مفاهیم تربیتی به بحث نشست و صحت و وسقم آن‌ها را به ترازوی نقد کشید و پاره‌ای از نظریات یا اعتبارات را تأیید و دسته‌ای را رد کرد. لذا چنان‌که باقری بیان کرده است: «موجه بودن هر تعریفی از تربیت، فرع بر موجه بودن ارزش‌ها و هنجارهای بنیادین زیرساز آن است» (باقری، ۱۳۸۹، ص: ۹۹)، می‌توانیم در روند اعتباریابی مفاهیم تربیتی، توجه به واقعیات در نظر گرفته‌شده به‌عنوان پشتیبان اعتبار آن مفاهیم و میزان واقعی بودن آن‌ها را به‌مثابه ملاکی مهم در اعتباربخشی مفهوم تربیتی بدانیم.

به‌عنوان مثال اگر تربیت به‌گونه‌ای تعریف شود که در آن مرتبی به‌عنوان فردی مجبور و کاملاً منفعل (در برابر محیط) در نظر گرفته شود، می‌توان گفت که این تعریف در نگاه کسی که در انسان‌شناسی وی، انسان دارای اختیار است، تعریف مناسبی نیست و می‌توان این تعریف را رد کرد.

## ۳-۲- کارآمدی

نیازمحوری اعتباریات، راه نقد و ارزیابی آن‌ها را نیز نشان می‌دهد. در ساختن اعتباریات توجه به پی‌آمد و نتایج، امری اساسی است. اعتباریات، به اعتبار نتیجه و مقصود آن‌ها، تولید می‌شوند که همان رفع نقص و کسب کمال است (طباطبایی، ۱۳۷۲). در دیدگاه علامه هر اعتباری در جهت منافع و مصالح اجتماع و فرد وضع می‌شوند. یعنی نتایج اعتباریات اموری واقعی است، لذا می‌توان به‌گونه‌ای تجربی و در میدان عمل واقعی، ارزش آن‌ها را مطالعه و بررسی کرد، به این صورت که بشر در جریان تکامل خود پیوسته اقدام به وضع اعتباریات می‌کند و با سنجش نتایج آن‌ها با منافع مصالح (سعادت و کمال) آن‌ها را تأیید یا لغو کرده یا در آن‌ها تغییراتی ایجاد می‌کند.

لذا در عموم ادراکات اعتباری «در عین مجعولیت و نداشتن صدق و کذب معرفت‌شناختی»، برخوردار از گونه‌ای منطق و معقولیت عملی و قابلیت برای عرصه عمل، شرط اعتبار ادراک اعتباری است و لذا این‌گونه مفاهیم با منطق کارآمدی و سودمندی و اثرگذاری، قابل ارزیابی و البته معنادار هستند (هوشنگی و پاکتچی، ۱۳۹۵). البته همان طور که پیش‌تر مطرح شد، برخی از نیازها، اموری فطری و برخی دیگر واقعیاتی اجتماعی هستند و مفاهیم اعتباری به دنبال مرتفع کردن هر دوی آنهاست.

### ۳-۳- سازگاری با دیگر ارزش‌های مقبول جامعه

با توجه به این که مفاهیم تربیتی مفاهیمی هنجاری هستند، پس در ساخت و پردازش آنها توجه به زمان و مکان و وضعیت تاریخی موضوعیت پیدا می‌کند. لذا مفهوم تربیتی ارائه‌شده باید با سایر ارزش‌های مقبول جامعه مفروض، سازگار باشد. این ارزش‌ها ممکن است ارزش‌های اساسی و ثابت دینی باشند و یا هنجارهای اجتماعی (قوانین حقوقی و سیاسی و یا ارزش‌های اجتماعی، فرهنگی سازگار با دین حق) باشند، لذا اگر تعریفی از مفاهیم تربیتی توسط صاحب‌نظران تربیتی ارائه شود که با دیگر ارزش‌های مقبول جامعه هم‌خوانی نداشته باشد، آن تعریف، به لحاظ عقلایی تعریفی لغو و بی‌اثر خواهد بود.

### ۴- جایگاه ثبات و نسبیّت در مفاهیم تربیتی

نظریه ادراکات اعتباری علامه، از نظر برخی، اگر رسیدن به داعیه نسبیّت‌گرایی در آن واضح نباشد، حداقل متهم به پذیرش نوعی نسبی‌گرایی است. درحالی‌که ایشان قائل به نسبیّت (عموم) ادراکات اعتباری نیست و چنین قولی با اندیشه وی سازگاری ندارد (حسنی، ۱۳۹۳، ص: ۱۲۲)؛ از آن جا که علامه، ادراکات اعتباری را دایرمدار نیازها و احساسات برآمده از آن نیازها قلمداد می‌کند، پس به تبع ثابت، فطری و دائمی بودن نیاز و احساس برآمده از آن، برخی از ادراکات اعتباری (نظیر اعتبارات اخلاقی و دینی) می‌توانند ثابت و همیشگی باشند. چنان‌که علامه برخی نیازهای تکوینی قبل از اجتماع را که حاصل احساسات نوعی و عمومی هستند، چنین می‌داند، هرچند بر اساس تغییر جاعل و اعتبارکننده، تغییر عادات و محیط و نیازهای اجتماعی و جز آن اغلب این اعتباریات تحول‌پذیرند. هم چنین درباره نیازهای فطری و ثبات ارزش‌های فطری، می‌توان به تفکیک نسبیّت مفهومی از نسبیّت مصداقی اشاره کرد. زیرا علامه به حسن ذاتی افعال قائل است و می‌گوید: «حسن دو قسم است: حسنی که صفت فعل است فی‌نفسه و حسنی که صفت لازم و غیرمتخلف فعل صادر (از سوی فاعل فعل) است، چون وجوب عام و بنابراین ممکن است که فعلی به حسب

طبع بد بوده (یعنی ذاتاً قبیح باشد) و باز از فاعل صادر شود، ولی صدورش ناچار با اعتقاد حسن (از سوی فاعل) صورت خواهد گرفت» (طباطبایی، ۱۳۸۷، ص: ۱۲۸) لذا علامه بدون آن‌که به نسبت مطلق مفاهیم ارزشی و اخلاقی قائل باشد، با طرح مفهوم «وجوب» و نسبت وجوبی فعل از منظر فاعل، راهی را برای تبیین فلسفی امکان وقوع نسبت در امور اخلاقی نیز گشوده است.

هم‌چنین شاهدیم که علامه در *المیزان* به‌صراحت و روشنی نسبت‌گرایی را رد می‌کند، لذا باید بپذیریم در این دیدگاه، اطلاق مفهومی ارزش‌ها موردنظر است؛ یعنی مثلاً حسن عدالت و قبح ظلم به‌عنوان یک مفهوم کلی همیشه وجود داشته است و در هیچ دوره‌ای جامعه‌ای فاقد حسن و قبح یا جامعه‌ای که در آن عدالت را قبیح بشمارند، وجود نداشته است. ارزش‌ها به شکل مفهومی مطلق هستند و به‌صورت مصداقی، نسبی؛ یعنی حسن و قبح به‌طور مطلق در خارج یافت نمی‌شود (المیزان، ج ۲، ص: ۱۷۳) عدالت مفهوماً و مطلقاً حسن است، ولی مصداق آن در طول زمان تغییر و تحول می‌یابد. انسان همیشه در مسیر تحول عوامل اجتماعی رضا می‌دهد که همه احکام و قوانین اجتماعی به‌طور دفعی و تدریجی تغییر یابد، ولی هیچ‌گاه راضی نمی‌شود که صفت عدالت را از وی سلب کنند و ظالمتش بنامند. (المیزان، ج ۵، ص: ۱۴) لذا به اعتقاد علامه نسبت‌گرایان مرتکب مغالطه مفهوم و مصداق شده‌اند. در مقام مصداق «کثرت ورود یک فکر به مغز انسان نصب‌العین می‌شود و می‌تواند از نظر دور داشته شود و به غیر آن توجه کند و البته در این صورت خواهی‌نخواهی یک فکر، منطقی و صحیح و خوب به نظر خواهد آمد و خلاف آن به خلاف آن، و در این صورت، توارث افکار، تلقین، اعتیاد، تربیت، در تثبیت و تغییر افکار اجتماعی و ادراکات اعتباری نقش مهمی بازی خواهد کرد.» (طباطبایی، ۱۳۸۷، ص: ۱۳۴).

در رابطه با نیازهای اجتماعی نیز علوم مختلف در مواجهه با پدیده‌های نو، به‌منظور انتقال مفاهیم جدید، الزاماً اقدام به «بازسازی مفاهیم موجود» یا «ساخت مفاهیم جدید» خواهند کرد.

در حالت اول در پیدایش یک مفهوم نو گاهی مواقع برای مفاهیم جدید از واژگان موجود استفاده می‌گردد. بدین‌صورت که قلمرو مفهومی واژه‌های موجود، در راستای فهم و انتقال مفاهیم جدید، بسط و توسعه می‌یابند. همان‌طور که پیش‌تر مطرح شد، مفاهیم تربیتی جزء اعتباریات بعد از اجتماع است. پر واضح است که جوامع مختلف دارای بافت‌های گوناگون، با نیازها و مسائل گوناگون هستند. لذا بنا بر مبنای علامه، نمی‌توان تعریفی ازلی و ابدی (فرازمانی و فرامکانی) از همه مفاهیم تربیتی را برای همه زمان‌ها و مکان‌ها با انواع

بافت‌های فرهنگی متنوع ارائه کرد؛ زیرا به‌طور خاص گسترش علم و دانش بشر و در نتیجه دستیابی به امکانات جدید باعث تغییر در اعتبارات زندگی می‌گردد و آدمی گرایش دارد که از سازگار به سازگارتر و از آسان به آسان‌تر حرکت کند. با ملاحظه این نکته، به‌عنوان نمونه همه مؤلفه‌های آنچه به‌عنوان «تربیت» برای جامعه کنونی ایران تعریف می‌شود، متفاوت از عناصر تعریف «تربیت» برای همین جامعه در زمانی است که مکتب‌خانه به‌عنوان بدیلی برای مدارس امروزی مطرح بود؛ چنان‌که متفاوت از تعریف «تربیت» در دیگر کشورهای اسلامی در عصر حاضر خواهد بود. (هرچند می‌توان با توجه به واقعیت‌ها و ارزش‌های ثابت موجود در نگرش اسلامی به انسان و وضع موجود و مطلوب زندگی او، عناصر لایتغیر و ثابتی نیز، نظیر لزوم توجه به دین و ارزش‌های دینی یا ضرورت توجه به اختیار آدمی و فطرت ثابت او، در این تعاریف متفاوت از تربیت در جوامع اسلامی ملاحظه کرد). لذا در مواجهه با نیازها و مسائل جدید جوامع، قلمرو مفهومی واژه‌های تربیتی موجود، در راستای فهم و انتقال مفاهیم جدید، ضیق یافته‌اند یا بسط و توسعه می‌یابند.

اما در حالت دوم «ساخت و پرداخت مفاهیم جدید» هم‌زمان با وضع الفاظی خاص برای آن مفاهیم صورت می‌گیرد که در اینجا لفظ و مفهوم هر دو جدیدند و مفهومی بدیع با واژه‌های جدید ساخته می‌شود. برای مثال واقعیتی تحت عنوان «دنیای مجازی» در چندین دهه قبل نبوده و به‌تبع آن نیز احساس نیازی برای ایجاد مفهوم «تربیت مجازی» وجود نداشته است؛ ولی در حال حاضر که واقعیت فضای مجازی خود را در زندگی اجتماعی جا انداخته است و به‌لحاظ تربیتی نیز چالش‌هایی را به همراه داشته است احساس نیاز به ابداع تعریفی از مفهوم «تربیت مجازی» جلوه‌گر می‌شود، درحالی‌که پیش از این به ساخت و پرداخت آن اصلاً نیاز نبود.

بنابراین بر اساس نظریه ادراکات اعتباری علامه می‌توان گفت در عالم تربیت نیز اگر نیازی واقعی نباشد، مفهومی اعتباری ساخته نمی‌شود و اگر نیازی باشد و با اجرای اعتبارات مفهومی قبلی برطرف نشود، آن اعتبارات لغو شده و اعتبارات مفهومی دیگری جای آن‌ها را می‌گیرند. مفاهیم نوین تربیتی ایجاد می‌شوند، برای آن‌که این امکان را به ما بدهند تا وظایفی را به انجام برسانیم که مفاهیم تربیتی موجود برای انجام آن‌ها ناکافی به نظر می‌رسند.

## نتیجه‌گیری

این مقاله پس از اشاره به نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی و ارتباط آن با این نوع تحلیل مفهومی به استنتاج دلالت‌های آن، در پاسخگویی به چهار پرسش مهم در خصوص این فرآیند پرداخته است: ۱- چیستی ویژگی‌های مفاهیم تربیتی؛ ۲- ارتباط مفاهیم تربیتی با واقعیات؛ ۳- ملاک‌های اعتباربخشی به مفاهیم تربیتی؛ ۴- بحث نسبی یا مطلق بودن آن‌ها.

اهم نتایج این بحث را می‌توان چنین برشمرد:

۱. مفاهیم تربیتی به‌عنوان مفاهیم اعتباری بعدالاجتماع تلقی می‌شوند که برای ساخت آن‌ها ذهن از مناسبات واقعی که از جهان کشف کرده است، بهره برده و با توجه به نیازهای (فطری و اجتماعی) خویش مناسبات خاصی را میان خود و موجودات دیگر جعل و اعتبار می‌نماید. در این دیدگاه مفاهیم تربیتی مفاهیمی هنجاری در مقابل مفاهیم توصیفی بوده که بر اساس نیازها، میان ما و فعالیت‌ها و موجودات بیرونی نهاده می‌شوند تا مسیر عملی خاصی را پیش روی اراده گشوده و به دنبال آن فرمان عملی صادر شود.
۲. مفاهیم تربیتی به‌عنوان مفاهیم اعتباری بعدالاجتماع با آن که جعلی و اعتباری هستند، از سه جهت با واقعیت‌ها پیوند دارند و اموری سلیقه‌ای و دلخواه نیستند. اول: برگرفته از مفاهیم حقیقی هستند؛ دوم: بر نیازهای فطری و اجتماعی واقعی آدمی متکی هستند؛ سوم: نتایج و آثار واقعی دارند.
۳. اعتباربخشی مفاهیم تربیتی نیز با سه معیار صورت می‌گیرد: اول آن‌که ارزش‌ها و واقعیت‌های پشتیبان مفهوم، موجه و در جهان‌بینی و نظام ارزشی مقبول، پذیرفتنی باشند؛ دوم آن‌که در رفع نیازهای فطری و اجتماعی کارآمد باشند، زیرا در ادراکات اعتباری با توجه به شأن ابزاری آن‌ها، نوعی عقلانیت عملی مؤثر و مفید، یا بی‌فایده بودن در حوزه تمشیت امور فردی و اجتماعی انسان حاکم است؛ سوم آن‌که با دیگر ارزش‌های مقبول، سازگار باشند.
۴. در پاسخ به مطلق یا نسبی بودن مفاهیم تربیتی باید گفت در ایجاد یک اعتبار باید چشمی به نیاز داشت و چشمی دیگر به برآورنده‌های نیاز. در رابطه با نیازهای فطری و ثبات ارزش‌های فطری باید نسبیت مفهومی را از نسبیت مصداقی تفکیک کرد که بنا بر آن ارزش‌ها به شکل مفهومی مطلق هستند و به‌صورت مصداقی، نسبی. تغییر نیازها

به هر دلیل که باشد (مانند تغییرات سنی و اقلیمی و...) و همچنین تغییرات برآورنده‌های نیاز (دستیابی به روش‌های کوتاه‌تر و کم‌هزینه‌تر، دستیابی به فناوری جدید و... ) تغییرات را به دنبال خواهد آورد. لذا می‌توان گفت که برخی از عناصر و مؤلفه‌های یک مفهوم تربیتی (در نظریه اعتباریات) نیز به تبع داشتن واقعیات و نیازهای ثابت و همگانی فطری، ثابت خواهند بود و برخی دیگر از مؤلفه‌های یک مفهوم تربیتی با توجه به تغییر محیط و شرایط اجتماعی (برحسب رشد قوای مدرکه و معارف آدمی) متغیر خواهند بود. البته بنا بر محوری بودن مفهوم نیاز در نظریه ادراکات اعتباری، جا دارد بحث تفکیک و طبقه‌بندی نیازهای عمیق و سطحی در پژوهشی دیگر بررسی شود.

به‌طورکلی با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان تفاوت رویکرد تحلیل مفهومی مبتنی بر نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی را با چهار رویکرد رایج تحلیل مفهومی در فلسفه تربیت به‌طور فهرست‌وار از این قرار برشمرد:

- بنا بر نظریه ادراکات اعتباری، تعریف مفاهیم تربیتی امری جعلی است، در صورتی که اولین رویکرد تحلیل مفهومی رایج (رویکرد استقرایی) تحلیل مفهومی را امری کشفی دانسته و از این نظر، تحلیل مفهومی روشی است که به‌منظور آشکار ساختن معنای کلمات و جملات به‌منظور کشف اهداف نهفته در پس آن‌ها به کار می‌رود (هرست و پیترز، ۱۹۹۸، صص: ۲۷-۳۸)؛

- برخلاف تصور رایج در رویکرد دوم یعنی رویکرد قیاس عملی، نحوه استدلال برای مفاهیم تربیتی با توجه به نظریه ادراکات اعتباری جدل است و شیوه برهان در آن راه ندارد و این مفاهیم امری قیاس‌پذیر و استدلالی نیستند. هم چنین جدلی بودن مفاهیم تربیتی در نظریه ادراکات اعتباری تفاوت دیگر این رویکرد با اولین رویکرد رایج تحلیل مفهومی نیز هست. همان‌طور که بارو و وودز در مقدمه کتاب درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش بیان کرده‌اند رویکرد رایج یادشده به دنبال یافتن هسته مشترک معنایی در تعبیر مختلف مردم است تا به مفهوم صحیح و عینی برسد (بارو و وودز، ۱۳۷۶، ص: ۴). لذا این رویکرد که روش استقرایی را برای کشف مفاهیم تربیتی در پیش گرفته است، روندی کاملاً متمایز از رویکرد تحلیل مفهومی بر اساس نظریه ادراکات اعتباری دارد؛

- بنا بر نظریه ادراکات اعتباری همه مفاهیم تربیتی از سنخ مفاهیم هنجاری‌اند، در صورتی که در اولین رویکرد رایج در تحلیل مفاهیم تربیتی، «وظیفه توصیفی تحلیل زبان توسط استراوسون تحت عنوان متافیزیک توصیفی مطرح شده است. به نظر وی

تحلیل می‌تواند از طریق تحلیل ارتباطی به هستی‌شناسی، یعنی توصیف جهان به‌گونه‌ای که در طرح‌واره مفهومی ما ترسیم‌شده است، منجر شود» (باقری، ۱۳۸۹ الف، ص: ۱۳۴) از سویی دیگر هنجاری بودن مفاهیم تربیتی بنا بر نظریه ادراکات اعتباری، تمایز دیگر این رویکرد را با رویکرد قیاسی (رویکرد دوم) که قائل به امکان ارائه تعاریف توصیفی است (برزینکا، ۱۹۹۴، ص: ۹۰)، نشان می‌دهد؛

- مفاهیم تربیتی از منظر نظریه ادراکات اعتباری از سه جهت (که در متن مقاله شرح آن رفت)، با نیازها و واقعیت‌های زندگی انسان پیوند برقرار می‌کنند، اما در رویکرد سوم از رویکردهای رایج تحلیل مفهومی، مفاهیم اعتباری اموری ذهنی و بدون پشتوانه واقعی تلقی می‌شوند؛

- اتکا بر روش قیاس جدلی و نیز توجه به نیازها و واقعیات ثابت و متغیر زندگی بشر و مسائل وابسته به زمینه و موقعیت خاص اجتماعی و نیز توجه به نقش ابداع و خلاقیت فکری، تحلیل‌گر مفاهیم تربیتی، از جمله وجوه مهم تفاوت رویکرد تحلیل مفهومی بر اساس نظریه ادراکات اعتباری از رویکرد تحلیل مفهومی بر اساس تحلیل‌های صرفاً زبانی و متن محور (رویکرد چهارم) هستند.

البته به نظر می‌رسد نظریه ادراکات اعتباری افزون بر مبحث تحلیل و پردازش مفاهیم تربیتی، در صورت بسط و شرح دلالت‌های آن می‌تواند هم به‌لحاظ روش‌شناختی (در طرح ایده‌های نوآورانه در روش پژوهش فلسفه تربیت) و هم از منظر کمک به طرح و پردازش نظریه‌های بدیع برای مواجهه با چالش‌های تربیتی دوران معاصر، آثار و پیامدهای ارزشمندی را برای فلسفه‌ورزان تربیتی به همراه داشته باشد که وصول به این مقصد، نیازمند تلاش فکری روزافزون پژوهش‌گران عرصه فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی است.



## منابع

- اعرافی، علیرضا و موسوی، سید نقی (۱۳۹۱). تعریف تربیت و تطبیق آن بر حرکت فلسفی. تربیت اسلامی، ۱۴(۷)، ۷-۲۸.
- بارو، رابین؛ وودز، رونالد (۱۳۷۶). *درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش* (فاطمه زیباکلام، مترجم). تهران: دانشگاه تهران.
- باقری نوع‌پرست، خسرو (۱۳۸۹). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران* (جلد: ۱ چاپ دوم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری نوع‌پرست، خسرو و دیگران (۱۳۸۹ الف). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.*
- برزینکا، ولفگانگ (۱۳۷۶). علم تعلیم و تربیت (محمد عطاران، مترجم). در خسرو باقری و محمد عطاران (مؤلف و مترجم)، *فلسفه تعلیم و تربیت معاصر* (صص ۱۳-۱۷۷). تهران: موسسه انتشاراتی سوره.
- بناری، علی همت (۱۳۸۵). در تکاپوی ارائه مفهومی نو از تربیت اسلامی با تأکید بر آیات و روایات. *فصلنامه تربیت اسلامی، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه*، ۳(۲)، ۷-۴۰.
- حسنی، محمد (۱۳۹۳). *تربیت اخلاقی بر بنیاد نظریه ارزش‌شناسی علامه طباطبایی*. دلچجان: بهریار.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۶). *درس‌هایی در فلسفه علم/اجتماع (روش تفسیر در علوم اجتماعی)*. تهران: نشر نی.
- شجاعی، جوشقانی، مالک (۱۳۹۶). از حکمت عملی تا ادراکات اعتباری علامه طباطبایی (ره) و بنیادگذاری فلسفی علوم انسانی - اسلامی، *میان‌رشته‌ای*، ۳(۱)، ۱۵۳-۱۷۸.
- صادق زاده قمصری و دیگران (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. متن مورد تأیید شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی (به‌عنوان مبنای نظری سند تحول بنیادین).
- صادق زاده قمصری، علیرضا (۱۳۸۲). *بررسی ارتباط معرفت شناختی دانش آموزش و پرورش با تعالیم و حیاتی اسلام*. (رساله دکتری)، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- طالب زاده، حمید (۱۳۸۹). *نگاهی دیگر به ادراکات اعتباری، امکانی برای علوم انسانی*. جاویدان خرد، ۱۷(۷)، ۲۹-۶۴.
- طباطبایی، سید محمدحسین (۱۳۸۷). *اصول فلسفه و روش رئالیسم* (به‌کوشش سید هادی خسروشاهی). قم: موسسه بوستان.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۴۶). *المیزان* (عبدالکریم نیری بروجردی، مترجم؛ جلد: ۵). قم: دارالعلم.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۶۲ الف). *اصول فلسفه و روش رئالیسم* (چاپ: ۳). تهران: صدرا.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۶۲ ب). *رسائل سبعة* (چاپ: ۱). قم: بنیاد علمی و فکری علامه طباطبایی با همکاری نشر کتاب.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۷۵). *المیزان* (سید محمدباقر موسوی، مترجم؛ جلد: ۲). قم: دارالعلم.

- العطاس، سید محمدنقیب (۱۳۷۸). مفهوم آموزش و پرورش در اسلام (محمدحسین ساکت، مترجم). در سید محمدنقیب العطاس، *درآمدی بر جهان‌شناسی اسلامی*. تهران: انتشارات موسسه مطالعات اسلامی دانشگاه تهران و موسسه بین‌المللی اندیشه و تمدن اسلامی کوالالامپور.
- فرامرزی قراملکی، احد (۱۳۹۰). *روش‌شناسی مطالعات دینی* (چاپ: ۶). مشهد: دانشگاه علوم اسلامی رضوی.
- کومبیز، جرالده؛ دنیلز، رولی (۱۳۸۷). پژوهش فلسفی، تحلیل مفهومی (خسرو باقری، مترجم). در مهرمحمدی و همکاران (مترجم)، *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی* (صص. ۶۶-۴۳). تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- مطهری، مرتضی (بی‌تا). *پاورقی اصول فلسفه رئالیسم* (جلد: ۳). تهران: شرکت سهامی عام.
- ملایی، رضا (۱۳۹۵). روش‌شناسی ادراکات اعتباری. *حکمت اسراء*، ۸(۱)، ۹۷-۱۲۳.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). کندوکاو در ترجیحات روش‌شناختی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت در ایران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۱(۶)، ۷۷-۱۰۸.
- وجدانی، فاطمه (۱۳۹۳). جایگاه و حدود تعاریف تحلیلی و هنجاری تربیت و تأملی در برخی از تعاریف موجود. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۲(۲۲)، ۱۱۵-۱۴۴.
- هاسپرس، جان (۱۳۸۶). *درآمدی بر فلسفه تحلیلی* (سهراب علوی نیا، مترجم). تهران: نگاه.
- هاشمی، حمیدرضا (۱۳۸۷). نظریه ادراکات اعتباری و نتایج علمی و عملی آن. *پژوهش‌های فلسفی*، ۲۰۵، ۱۲۶-۱۵۶.
- هوشنگی، حسین (۱۳۹۰). نظریه ادراکات اعتباری و فلسفه‌های مضاف. *حکمت معاصر*، ۲(۲)، ۹۷-۱۰۶.
- هوشنگی، حسین و پاکتچی، احمد (۱۳۹۵). بازخوانی اعتباریات علامه طباطبائی در پرتو نظریه اومولت. *حکمت و فلسفه*، ۴۵(۱۲)، ۴۷-۶۴.
- Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: Muslim Youth Movement of Malaysia.
- Alavi, A.; Alhashemi, M. (2016). *A Theory of Islamic Education for Primary and Secondary Levels: Implications for Curriculum Development*. (Dotoral Dissertation (Philosophy of Education)). British University, Dubai.
- Bagheri, K.; Khosravi, Z. (2012). *The Islamic Concept of Education Reconsidered*. The American Journal of Islamic Social Sciences, 23(4).
- Brezinka, W. (1994). *Basic concepts of educational science: Analysis, critique, proposals* (J.S. Trans.). Laham: University Press of America.
- Frankna, W. K.; Raybeck, N.; Burbules, N. (2002). *Philosophy of Education*. in Guthrie (James W., Encyclopedia of Education, 2<sup>nd</sup> edition). New York, NY: Macmillan Reference.
- Hirst, P.H.; Peters, R.S. (1998). *Philosophy of Education, Major Themes in the Analitic Tradition. Philosophy and Education* (Volume I), London & New York: Routledge.
- Peters, R.S. (2010). *The Concept of Education* (First published March 1967, by Routledge & Kegan Paul Ltd Broadway House, 68-74 Carter Lane, London EC4V 5EL, edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2010).
- Rorty, R. (1999). *Consequences of Pragmatism. Essay: An Essay on Wittgenstein*. U.S.A: Minnesota University Press.

- Scott, D.; Morrison, M. (2006). *Key Ideas in Educational Research*. London: Continuum.
- Swanson, R. A.; Chermack T. J. (2013). *Theory Building in Applied Discipline*. San Francisco California: Berrett- Koehler Publisher, Inc.



## الگوی تربیت اخلاقی فایده‌گرا با تأکید بر رفتارهای نامطلوب در دیدگاه میل (الگوی پیشگیرانه)<sup>۱</sup>

شهناز شهریاری نیسیانی<sup>۲</sup>، دکتر رضاعلی نوروزی<sup>۳</sup> و دکتر محمد مشکات<sup>۴</sup>

### چکیده

هدف پژوهش تدوین الگوی پیشگیرانه تربیت اخلاقی فایده‌گرا با تأکید بر رفتارهای نامطلوب در دیدگاه میل است. روش به‌کاررفته، توصیفی-تحلیلی است. بنا بر نتایج حاصله، رفتارهای نامطلوب شامل رفتارهای خطا (ناقص حقوق و آسایش دیگران)، و ناخوشایند است که وجودشان با توجه به تصور فرد در وظایف قابل تبیین است. هدف تربیت اخلاقی، خوشبختی و تربیت اخلاقی در گستره موردنظر شامل ابعاد پیشگیری و مجازات است. مجازات به شکل مجازات قانونی و نکوهش به‌علت نقض حقوق و آشفته ساختن آسایش دیگران، و ازدست‌دادن حسن‌نظر و ارتباطشان به‌علت رفتارهای فاقد ممانت شخصی نمود می‌یابد. اما منظور از پیشگیری، پیشگیری اولیه است که اصول حاکم بر آن، عدالت و تدبیراند. حاکمیت عدالت مربوط به رفتارهای ناقص حقوق اما حاکمیت تدبیر، در پیشگیری از هر دو رفتار خطا و در معنای مراقبت از نفس و مراقبت از استدلال‌هاست. در رفتارهای ناخوشایند اصل حاکم همان تدبیر با معانی پیش‌گفته است، که این یافته‌ها تأییدی است بر عقیده میل که «بنیادهای زندگی اخلاقی در عصرجدید، عدالت و تدبیراند». راهبردهای پیشگیری به‌تناسب دو نوع رفتار نامطلوب، شامل تقویت وجدان و راهبردهای آگاهی‌بخش و بصیرت‌افزا هستند که پیوندشان با اصول، در الگوی پیشگیرانه مشخص شده است. بر اساس ارزیابی یافته‌های حاصل از پیشگیری، اگرچه لحاظ نمودن تنبیه‌های معقول برای رفتارهای خطا و توجه به عدالت و تدبیر در تبیین رفتارهای نامطلوب، از وجوه مثبت دیدگاه میل است، اما به عقاید وی در زمینه رفتارهای ناخوشایند نقد وارد است؛ زیرا مداخله‌ها و تنبیه‌های لحاظ شده برای این رفتارها ضمانت اجرایی لازم را ندارند تا به خود ضرر نزنند و دارندگان رفتارهای ناخوشایند را اصلاح کنند. هم‌چنین عقیده وی در مورد دین افراد نسبت به یکدیگر، فاقد پشتوانه اجرایی قوی برای عمل در رابطه با دارندگان این رفتارهاست، که رفع این ضعف‌ها، نیازمند تجدیدنظر در اصل ضرر میل و تصحیح و ترمیم برخی عقاید اوست.

واژگان کلیدی: میل، اخلاق فایده‌گرا، رفتارهای نامطلوب، تربیت اخلاقی، الگوی پیشگیرانه

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۰۶

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۱/۳

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛  
shahriari329.phe@gmail.com

۳. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛

r.norouzi@edu.ui.ac.ir

۴. دانشیار فلسفه دانشگاه اصفهان؛ m.meshkat@ltr.ui.ac.ir

## مقدمه

اخلاق عاملی مؤثر در ایجاد شخصیت سالم، حفظ انسانیت انسان، بهبود و رشد شخصیت اخلاقی او، شاهراه پیشگیری از ناهنجاری‌های اخلاقی و تضمین کننده امنیت جامعه است. گذری کوتاه به وضعیت عمومی جوامع امروزی، نشان می‌دهد که بسیاری از این جوامع با مسائل و معضلات اخلاقی دست‌به‌گریبانند، به‌گونه‌ای که این امر وضعیت نگران‌کننده‌ای را برای خانواده، دولت و مسئولین به وجود آورده و تلاش برای رفع و محدودسازی این ناملايمات به یکی از دغدغه‌های اصلی آن‌ها تبدیل شده است. وجود تدابیر متعدد پیشنهادشده چون «تأکید بر لزوم درگیرشدن جامعه، کلیسا و سازمان‌های غیردولتی در اصلاح کودکان، تربیت صحیح کودکان با دستورالعمل‌های اخلاقی بی‌نقص، راه‌اندازی قوانین نظارتی» (جورج و یوکپنگ،<sup>۱</sup> ۲۰۱۳) و هم‌چنین «توجه به نقش کشیش در ارتقای ارزش‌های اخلاقی، جهت‌گیری مجدد اخلاقی و تأکید بر عدالت در جامعه به‌عنوان پادزهر انحطاط اخلاقی» (آته و دیگران،<sup>۲</sup> ۲۰۱۵) همگی حاکی از وجود این معضلات در جوامع حاضر است. از آن جایی که این مسائل و معضلات اخلاقی پدیده‌هایی فراگیر هستند، جامعه ما نیز از تیررس نابهنجاری‌های اخلاقی در امان نیست و این مسائل به اشکال مختلف در آن بروز می‌یابند. بنابراین در کنار مواجهه و برخورد مناسب با این معضلات، جلوگیری از بروز و وقوع‌شان اقدامی ضروری است که تحقق آن نیازمند تدابیر و راهکارهای دقیق و حساب‌شده است.

نظربه‌این‌که نگاه فلاسفه به پدیده‌ها، نگاهی موشکافانه و عمیق است، می‌توان از جمله راه‌های دستیابی به این تدابیر را روی آوردن به دیدگاه‌های فلسفی‌ای دانست که دغدغه چنین مسائل و معضلاتی را داشته‌اند.

اخلاق فایده‌گرایی جان استوارت میل<sup>۳</sup> (۱۸۷۳ - ۱۸۰۶ م) به‌عنوان یکی از دیدگاه‌های اخلاقی پی‌آمدگرا که فایده را در تمام مسائل اخلاقی مقصد نهایی به‌شمار می‌آورد (میل، ۱۳۸۵، ص: ۴۶)، حاصل نگاه منتقدانه وی به فایده‌گرایی جرمی بنتام<sup>۴</sup> و تجدیدنظرهايش در این دیدگاه

---

1. George & Ukpong

2. Ottuh & et al

3. John Stuart Mill

4. Jeremy Bentham

است. میل درعین‌این‌که فیلسوفی فایده‌گراست، به دلیل گرایش‌ات لیبرالیستی‌اش (مک‌لود،<sup>۱</sup> ۲۰۱۷؛ ریان،<sup>۲</sup> ۲۰۱۴) اندیشمندی لیبرال‌مسلك نیز هست، از این رو فایده‌گرایی او یک فایده‌گرایی لیبرال است که به دلیل ماهیت کاربردی‌اش در جلوگیری از بروز بسیاری از معضلات موجود مؤثر است.

در نتیجه از آن‌جایی‌که میل در اخلاق فایده‌گرایش بر ارتقای منافع عمومی تأکید دارد (میل، ۱۳۸۸، ص: ۶۴) و از سویی مهم‌ترین کار انسان در میان کارهای او را تربیت و تکامل خود انسان می‌داند و محدوده آزادی‌های فردی را تا جایی مجاز می‌داند که موجب زیان دیگران نشود (میل، ۱۳۸۵، صص: ۱۵۴ و ۱۴۷)، هم‌چنین با نظریه‌این‌که وی بر این عقیده است که: «آن دسته از قواعد اخلاقی که هر کسی را از آزردن شدن از دیگری محافظت می‌کند، همان‌هایی است که آدمی بیشترین احساس مساعد قلبی را نسبت به آن دارد و بیشترین منافع را در این دارد که با قول و فعل آن را تحکیم نموده و رواج دهد» (میل، ۱۳۸۸، ص: ۱۵۴)، می‌توان اذعان داشت که این موارد در دیدگاه اخلاقی او مباحثی هستند که به خوبی بحث از رفتارهای نامطلوب و راهبردهای عرضه‌شده برای پیشگیری اولیه<sup>۳</sup> را تبیین می‌کند و می‌تواند راه‌گشای ما برای پیشگیری از وقوع بسیاری از معضلات اخلاقی‌ای باشد که جامعه ما و دیگر جوامع با آن‌ها مواجه‌اند.

البته شاید در بادی امر کارایی این دیدگاه غربی برای جامعه ما که جامعه‌ای با ویژگی‌های خاص فرهنگی خود است، انکار شود و یا این‌که به دیده تردید نگریسته شود، اما نباید از این غافل بود که در عصر حاضر که برخلاف گذشته، آرا و اندیشه‌های فلسفی و اخلاقی غرب، در کنار دیگر اندیشه‌های غربی به سهولت وارد فضای فکری و فرهنگی ایران و دیگر کشورها می‌شود، نگرش منطقی در برخورد با این دیدگاه‌ها و افکار، صرف‌نظر از تعلقشان به هر دوره تاریخی، بهره‌گیری از نقاط قوت و ویژگی‌های مثبت موجود در آن‌هاست. با نظریه این‌مهم، و از آن جایی که «در هر نظام و مکتبی به تناسب مبانی نظریه‌ها و تعاریفی که برای جرم‌وبزه‌کاری ارائه می‌شود، راهکارهای پیشگیری نیز متفاوت است» (توسلی و صادقی، ۱۳۹۴، ص: ۴۴)، به نظر می‌رسد که روی آوردن به دیدگاه اخلاقی میل و استخراج و استنباط

1. Macleod

2. Ryan

3. primary prevention

راهبردهای پیشگیری موجود در آن با توجه به خصایص مثبتی که از این دیدگاه بیان گردید، بتواند سهم بسزایی در دستیابی به بینشی نسبی در خصوص رفتارهای نامطلوب و راهبردهای پیشگیری از آن برای جامعه ما نیز داشته باشد. البته «شرط اول موفقیت برنامه‌های اقتباس‌شده از جوامع دیگر، و در اینجا راهبردهای پیشگیری اولیه حاصل از دیدگاه میل، بومی‌سازی و انطباق آن‌ها با امکانات و ویژگی‌های جامعه خودی است.» (شاه‌جهان‌پور، ۱۳۹۶، ص: ۷۱) به نحوی که با ارزش‌های فرهنگ اسلامی - ایرانی هم سو و هماهنگ باشد.

بررسی پژوهش‌های انجام‌شده بر روی دیدگاه اندیشمندان و فلاسفه غربی صاحب‌نظر در حوزه رفتارهای نامطلوب، حاکی از آن است که آن نوع از پیشگیری که در بررسی دیدگاه این اندیشمندان به آن توجه شده است، پیشگیری واکنشی خاص و عام است، و توجه به نقش و اهمیت پیشگیری کنشی اولیه که مورد بحث پژوهش حاضر است، مغفول است.<sup>۱</sup>

بروکز<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که هگل<sup>۳</sup> یک نظریه یکپارچه از تنبیه و مجازات را فراهم آورده که علاوه بر دربرداشتن جنبه سزادهی، با بازدارندگی و اصلاح مجرم نیز در پی پیشگیری از ارتکاب جرم از سوی اوست. جوان جعفری و ساداتی (۱۳۹۰) در بحث از دیدگاه هگل، بیان کردند که آثار ارعایی و اصلاحی مجازات، شاخصه‌های تعیین‌کننده کیفر هستند که از دید هگل منجر به کاهش جرم می‌شوند. پرادل<sup>۴</sup> (۱۳۸۸) در

۱. پیشگیری واکنشی یا کیفری (Penal Prevention)، پیشگیری بعد از ارتکاب رفتار نامطلوب، و پیشگیری کنشی یا غیرکیفری (Non Penal Prevention)، پیشگیری قبل از ارتکاب رفتار نامطلوب است. در پیشگیری واکنشی یا کیفری خاص، هدف جلوگیری از تکرار جرم توسط مجرم و اصلاح آن هاست که از طریق مجازات، تربیت و اصلاح و بازسازی صورت می‌گیرد، اما در پیشگیری واکنشی عام، با وضع قوانین، تعیین کیفر و اجرای آن در مورد مجرم، از ارتکاب اولیه جرایم توسط دیگر افراد جامعه جلوگیری می‌شود. در واقع محور این پیشگیری بر نقش بازدارندگی، رعب‌انگیزی و عبرت‌آموزی کیفری عموم مردم استوار است. اما پیشگیری کنشی یا غیرکیفری اولیه (Primary Non Penal Prevention) مشتمل بر اقداماتی جهت از بین بردن یا کاهش فرصت‌های مجرمانه و یا جلوگیری از به‌وجود آمدن این فرصت‌هاست و متوجه بهبود وضعیت زندگی و تولید ارزش‌هایی است که روابط سالم را بهبود می‌بخشد (قاضی، ۱۳۸۷، ص: ۱۱۲؛ خسروشاهی، ۱۳۸۲، ص: ۵۹). البته در فرهنگ اسلامی نخست بر پیشگیری اولیه تأکید می‌شود، که براساس هدایت کردن و آگاهی دادن به افراد جامعه صورت می‌گیرد تا مرتکب بزه و جرم نشوند، اما اگر این امر در مورد برخی موثر واقع نشد، قطعاً از روش‌هایی مانند مجازات‌های اسلامی نظیر اجرای حد و قصاص و تعزیرات استفاده می‌شود و برای اداره جامعه هر دو نوع پیشگیری (کنشی و واکنشی) لازم است.

2. Brooks

3. Hegel

4. Pradel



اثرش ضمن بیان این‌که افلاطون<sup>۱</sup> از نخستین قائلان به اصلاح مجرم و عبرت‌آموز بودن مجازات است، و هابز<sup>۲</sup> به مجازات تنها از منظر اثر آن در آینده و سودمندی عمومی توجه دارد، از نقش پیشگیری و بازدارندگی عام‌وخاص مجازات نزد بکاریا<sup>۳</sup> و بنتام سخن می‌گوید. در واقع پیشگیری کنشی اولیه در غرب نه بر اساس دیدگاه فلاسفه و اندیشمندان، بلکه بیشتر در قالب پژوهش‌هایی شبیه آنچه که جورج و یوکپنگ و آته انجام داده‌اند، مطرح شده است. این پژوهش به راهبردهای پیشگیری اولیه و تدابیر و سازوکارهای پیشگیرانه در نظر گرفته‌شده از سوی نهادها نیز پرداخته است؛ تدابیر پیشنهادی از سوی شورای اقتصادی و اجتماعی سازمان ملل متحد مبنی بر لزوم توجه به ارزش‌های اخلاقی در کنار توجه به تعلیم و تربیت، فرهنگ و ارزش‌های دینی و مدنی به‌عنوان یک عامل مرتبط با پیشگیری از جرم (اداره جرم و مواد مخدر ایالات متحده<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴)، یا اصول پیشنهادشده از سوی اداره دادرسی ویژه پیشگیری از بزه‌کاری نوجوانان ایالات متحده<sup>۵</sup> مبنی بر تأکید بر تقویت نهاد خانواده در انجام مسئولیت اولیه خود برای القای تدریجی ارزش‌های اخلاقی و ارائه راهنمایی و حمایت از فرزندان (گرین و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵؛ هاوول<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹) از این دست هستند.

اما بررسی پژوهش‌های داخلی بیان‌گر این است که این پژوهش‌ها علاوه‌براین‌که به بحث از پیشگیری اولیه از منظرهای متفاوتی هم چون تأکید بر قرآن و آموزه‌های اسلامی (پرتوی، ۱۳۹۸؛ توسلی و صادقی، ۱۳۹۴)، تأکید بر نقش رسانه جمعی، پلیس و شهروندان (عشایری و نامیان، ۱۳۹۸)، تأکید بر نقش خانواده از حیث ایجاد محیطی سالم و تأمین انواع نیازها (محمودی، ۱۳۹۷؛ پورمولا و دیگران، ۱۳۹۶)، و توجه به نقش فرهنگ (شاه‌جهان‌پور، ۱۳۹۶) پرداخته‌اند، به بررسی این مهم از منظر اندیشمندان نیز توجه داشته‌اند و ضمن تبیین موضوع پژوهش خود از عقاید آن‌ها نیز بهره‌گرفته‌اند. چنان‌که جعفری‌فرد و حاجی‌ده‌آبادی (۱۳۹۶) با بررسی دیدگاه علامه (ره) در خصوص جرم و پیشگیری از آن، به این نتایج دست

- 
1. Plato
  2. Hobbes
  3. Beccaria
  4. United Nations Office on Drugs and Crime
  5. OJJDP
  6. Green & et al
  7. Howell

یافتند که مهم‌ترین راه پیشگیری از جرم از دید علامه، اخلاق فاضله انسانی متکی بر توحید است. ابراهیم‌پور لیالستانی (۱۳۸۵) نیز در پژوهش خود، تربیت صحیح و وجود نظامات اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی صحیح را راهبردهای پیشگیری اولیه از دیدگاه شهید مطهری می‌داند.

در خصوص دیدگاه فایده‌گرایانه میل که موضوع پژوهش حاضر است، هر چند برخی پژوهش‌ها مبین نقش تعلیم و تربیت و پرورش نفس به‌منظور ایجاد و پرورش اخلاقیات و فضیلت هستند (دی اِگزیم، ۲۰۱۸ الف)، اما پژوهش مستقلی در حوزه پیشگیری اولیه با تأکید بر رفتارهای نامطلوب صورت نگرفته و مباحث مطرح‌شده در زمینه رفتارهای نامطلوب از دیدگاه میل، در پژوهش‌ها بسیار کلی و گاه به منظور تبیین و اثبات مباحث دیگر مورد توجه قرار گرفته است. رایت<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) طی پژوهشی با توجه به اظهارات میل در حوزه مجازات به اثبات این امر پرداخته است که نظریه فایده‌گرایی میل، که در نهایت آن را تأیید می‌کند، نه فایده‌گرایی عمل‌نگر<sup>۲</sup> یا قاعده‌نگر<sup>۳</sup> بلکه یک فایده‌گرایی قانونی<sup>۴</sup> است. اسوان<sup>۵</sup> (۲۰۱۷) نیز در پژوهش خود به تبیین این مطلب می‌پردازد که میل قائل به نوعی رابطه مفهومی بین خطای اخلاقی و تنبیه و مجازات، و بین وظیفه و مطالبه است که پیوند موجود بین اخلاقیات و قابلیت مجازات را با توسل به تمایزی که استروس<sup>۶</sup> بین «قلمرو علم اخلاق» و «قلمرو اخلاقی» قائل است، حفظ می‌کند.

معضل عصر حاضر، توجه بسیاری از مردم به حقوق خود، بدون تصدیق و اعتراف به داشتن وظیفه‌ای برای محافظت از حقوق دیگران، و نیز افزایش نقض حقوق‌های صورت‌گرفته از سوی دولت‌ها در محافظت از حقوق افراد در سراسر جهان است؛ این معضل سازمان ملل و دیگر ارگان‌های جامعه جهانی را به سمت تمرکز بیشتر بر روی وظایف در قبال حقوق هدایت کرده است. نظربه‌این‌که در پژوهش‌های مذکور، بحث از پیشگیری اولیه با توجه به رفتارهای نامطلوب ناشی از قصور فرد در وظایفش در قبال خود و دیگران مغفول است، روی

1. Wright

2. Act Utilitarianism

3. Rule Utilitarianism

4. Sanction Utilitarianism

5. Swan

6. Strauss

آوردن به دیدگاه اخلاقی میل می‌تواند تلاشی در جهت رفع یا کاهش این معضل باشد؛ زیرا میل مستقیماً با توجه به این قصور به تبیین رفتارهای نامطلوب می‌پردازد و راهبردهای پیشگیری اولیه منتج از دیدگاهش فرد را نسبت به انجام این وظایف مقید یا ترغیب می‌کنند و در انجام بهتر آن‌ها به افراد کمک می‌کنند. (ساستری<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱، صص: ۲۴-۲۵)

بنا بر آن چه گذشت و با توجه به کاستی‌های پژوهش‌های انجام شده، پژوهش حاضر پس از بیان روش پژوهش و نظریه اخلاقی میل، با توجه به هدف اصلی‌اش که تدوین الگوی پیشگیرانه تربیت اخلاقی فایده‌گرا با تأکید بر رفتارهای نامطلوب در دیدگاه میل است، پاسخگویی به سه پرسش را وجهه همت خود قرار می‌دهد: (۱) رفتارهای نامطلوب در دیدگاه میل شامل چه رفتارهایی می‌شوند؟ (۲) ابعاد تربیت اخلاقی در گستره رفتارهای نامطلوب کدام‌اند؟ (۳) به منظور پیشگیری اولیه از رفتارهای نامطلوب چه راهبردهایی را می‌توان شناسایی کرد؟

### روش پژوهش

رویکرد حاکم بر این پژوهش، رویکرد کیفی، و روش پژوهش به‌کاررفته، روش توصیفی - تحلیلی است. توصیفی است، به این دلیل که هدف محقق از انجام این نوع پژوهش توصیف عینی، واقعی و منظم یک موضوع (فرهنگی و صفرزاده، ۱۳۸۵، ص: ۲۷۵) یعنی اخلاق فایده‌گرای میل با محوریت رفتارهای نامطلوب است، و تحلیلی است، به این دلیل که به تجزیه و تحلیل این دیدگاه اخلاقی با محوریت رفتارهای نامطلوب می‌پردازد تا راهبردهایی جهت پیشگیری اولیه از این رفتارها به‌دست‌آید. در این پژوهش به منظور گردآوری اطلاعات، از بین چهار روش مطرح شده توسط مارشال و راسمن<sup>۲</sup> برای گردآوری اطلاعات در تحقیقات کیفی، از شیوه بررسی اسناد و مدارک استفاده شده است. استفاده از سند مستلزم به‌کارگیری روشی خاص است که آن را تحلیل محتوا می‌نامند (مارشال و راسمن، ۱۳۷۷، صص: ۱۱۸-۱۱۹). تحلیل محتوای اسناد شامل سه مرحله است:

1. Sastry

2. Marshal & Rasman

۱- تحلیل ابتدائی: این مرحله شامل چهار فعالیت قرائت آزاد یعنی شناخت اسناد و مدارکی که باید تحلیل شوند، انتخاب آن اسناد و مدارک، تنظیم سؤالات، فرضیات و اهداف پژوهش، و تهیه مواد قبل از شروع تحلیل اصلی است (باردن<sup>۱</sup>، ۱۳۷۵، ص: ۱۰۷).

۲- انتخاب واحد تحلیل و مقوله‌بندی: در این مرحله با توجه به هدف و سؤالات پژوهش، جنبه‌هایی از محتوا که باید تحلیل شوند (کلمه، جمله، پاراگراف، مضمون، کاراکتر، شخصیت و...) و به عبارتی نوع واحد تحلیل مشخص می‌شوند و مقوله یا طبقاتی که باید به صورت اطلاعات گردآوری شوند، تعیین می‌شوند.

۳- تحلیل و استنباط نتایج و گزارش: در این مرحله پژوهش‌گر به تحلیل اطلاعات موجود در طبقات پرداخته و بین طبقات در رفت‌وآمد است تا تحلیل و تفسیرهای وی جرح‌وتعدیل شود و بدین‌طریق رابطه مفاهیم را با یک دیگر مشخص، و بر اساس آن معنا و دلالت‌های جدیدی را استنباط و استخراج می‌کند، در نهایت به ارائه گزارش می‌پردازد (مومنی‌راد، علی‌آبادی، فردانش و مزینی، ۱۳۹۲، صص: ۲۰۱، ۲۰۳-۲۰۶، ۲۱۳-۲۱۴).

در پژوهش حاضر با به‌کارگیری تحلیل محتوا، ابتدا با مطالعه آثار میل و آثار موجود در زمینه دیدگاه وی، منابع مرتبط با موضوع پژوهش مشخص شدند و با درنظرگرفتن هدف پژوهش، سؤالات پژوهش تنظیم شد و مطالعه منابع آغاز شد. در مرحله بعد با توجه به هدف و سؤالات پژوهش و بر اساس اطلاعات موجود در مضمون محتوا که واحد تحلیل پژوهش حاضر است، طبقات و زیرطبقات (رفتارهای نامطلوب: رفتارهای ناخوشایند و رفتارهای خطا، پیشگیری) مشخص و فیش‌برداری شدند. در مرحله آخر، با تحلیل اطلاعات موجود در طبقات و رفت‌وآمد بین طبقات و پیوند دادن جزئیات‌ها به گزاره‌های کلی، روابط منطقی موجود بین مفاهیم مشخص، و بر اساس آن به استنباط نتایج یعنی همان راهبردهای پیشگیری اولیه از رفتارهای ناخوشایند و راهبردهای پیشگیری اولیه از رفتارهای خطا پرداخته شد.

### نظریه اخلاق فایده‌گرا

اخلاق فایده‌گرا آن‌گونه که میل به آن معتقد است، «مرام و مسلکی است که فایده یا اصل بیشترین خوشبختی را به‌عنوان مبنای اخلاقیات می‌پذیرد، و بر این باور است که اعمال

درست‌اند، به تناسبی که به افزایش خوشبختی گرایش دارند، و نادرستند به تناسبی که به افزایش ناخوشبختی گرایش دارند که منظور از خوشبختی، لذت و نبود رنج و منظور از ناخوشبختی، رنج و محرومیت از لذت است.» (میل، ۱۳۸۸، ص: ۵۷) بنابراین در این دیدگاه درستی و نادرستی یک عمل با توجه به میزان تأثیرش در افزایش خوشایندی یا کاهش ناخوشایندی تعیین می‌شود. میل متأثر از مکتب روان‌شناسی تداعی‌گرا<sup>۱</sup> است و اعمال و احساسات آدمی در وضع اجتماعی را به‌طورکلی تابع قوانین روان‌شناسی و اتولوژی<sup>۲</sup> می‌داند (میل، ۱۹۱۱، ص: ۵۸۴) و با مدنظر قرار دادن قانون تداعی و در مخالفت با ذات‌گرایان<sup>۳</sup> که معتقد به وجود ویژگی‌های فطری در فرد هستند، کاربرد اصطلاح «اکتسابی» را برای معرفی کلی ساختارهای اخلاقی و روحی بشر مناسب می‌بیند (میل، ۱۹۷۱: ۳۹۸). وی اگر چه اخلاقیات را فطری نمی‌داند، که قابل نقد است، اما این بدان معنی نیست که آن‌ها را طبیعی نداند. چنان که بیان می‌دارد «قوه و احساسات اخلاقی هم چون دیگر توانایی‌های اکتسابی، اگرچه بخشی از طبیعت ما نیست، اما شاخه‌ای است که از آن روییده است» (میل، ۱۳۸۸، ص: ۱۰۰). بنابراین اگرچه از دید میل احساسات اخلاقی ریشه در طبیعت آدمی دارند، اما خود صفت و رفتار و به عبارتی ملکات نفسانی ذاتی نیستند.

الزام اخلاقی این دیدگاه شامل هردونوع الزام درونی و بیرونی است (میل، ۱۳۸۸، ص: ۹۵). نگاهی به دیدگاه میل مشخص می‌سازد که میل به رد کامل الزامات دیگر نظام‌های اخلاقی نمی‌پردازد، بلکه در کنار الزام ویژه دیدگاه خود، سهمی هم برای آن‌ها قائل است. مثلاً وی در دیدگاهش منکر نگرش اخلاقی کانت<sup>۴</sup> مبنی بر «انجام عمل از سر احساس وظیفه» نیست و آن را برخوردار از ارزش والایی می‌داند، اما معتقد است که این انگیزه نمود گسترده‌ای در بین افراد ندارد؛ لذا نمی‌تواند یگانه امر مقبول در یک نظام اخلاقی باشد. چنان که می‌گوید: «اصل معهود وظیفه از برای وظیفه، حقیقتی در عالم انتزاع است که فقط برای کسانی که از مرتبه نسبتاً رفیعی از پروردگی برخوردارند، امکان‌پذیر خواهد بود» (میل، ۱۳۸۹، ص: ۲۱۳). میل ریشه الزام اخلاق فایده‌گرا را احساسات وظیفه‌شناسانه بشریت می‌داند؛ یعنی همان

1. The Associationist School of Psychology

2. Ethology

3. Essentialists

4. Kant

چیزی که ریشه الزام تمامی معیارهای اخلاقی دیگر است، و قدرت الزام‌آوردگی این ریشه نزد وی، در ترکیبی از احساسات است؛ احساساتی از قبیل مهر، عشق، و بیش از همه این‌ها از ترس و نیز از احساس مذهبی در تمامی اشکال آن و ... مایه می‌گیرد (مک لود و میلر،<sup>۱</sup> ۲۰۱۶، ص: ۳۴۲). این احساس وظیفه در دیدگاه میل، همان احساسات دیگرخواهانه اجتماعی است و برهمین اساس میل الزام بنیادین دیدگاه اخلاقی خود را که دیدگاهی است در پی خوشبختی همه، «اعتقاد راسخ دارندگان احساسات دیگرخواهانه اجتماعی، مبنی‌براین‌که اگر فاقد این احساسات باشند، برایشان خوب نیست»، دانسته است (میل، ۱۳۸۸، ص: ۱۰۶). باتوجه‌به این‌که میل در دیدگاهش بر این عقیده است که «هر چیزی که موضوع میل و خواهش ماست یا وسیله‌ای است به سوی اهدافی به جز خودش، و نهایتاً به سوی شادی و خوشی، و یا از این جهت مطلوبیت دارد که قسمتی از شادی و خوشی است» (میل، ۱۳۸۸، صص: ۱۱۴-۱۱۵)، می‌توان بیان داشت که تبیین تربیت اخلاقی در گستره رفتارهای نامطلوب که در آن از راهبردهای پیشگیری اولیه از رفتارهای نامطلوب سخن به میان می‌آید، در راستای همان شادکامی مورد تأکید میل است.

### گستره رفتارهای نامطلوب در فایده‌گرایی میل

میل در فایده‌گرایی خود از دونوع رفتار نامطلوب یعنی رفتارهای خطا<sup>۲</sup> و رفتارهای ناخوشایند و بی‌خاصیت<sup>۳</sup> سخن می‌گوید. چنان‌که معتقد است «گاهی رفتاری را خطا می‌خوانیم و گاهی به جای آن کلمات دیگری مثل خوش‌نیامدن یا بی‌خاصیت‌شمردن را به‌کارمی‌بریم، انتخاب ما بسته به این است که شخص به دلیل انجام آن رفتار باید کیفر شود یا نه» (میل، ۱۳۸۸، ص: ۱۳۶).<sup>۴</sup>

1. Macleod & Miller

2. Wrong Conducts

3. Unpleasant & Discredit Conducts

۴. در این پژوهش از رفتارهایی که حداقل دو اصل آزادی و ضرر قرار گرفته‌اند، سخن به میان نمی‌آید؛ یعنی مواردی از قبیل راه‌اندازی قمارخانه‌ها، تولید و فروش مشروبات الکلی و ... (میل، ۱۳۸۵، صص: ۲۴۹-۲۵۲) که همه موارد ذکر شده در فرهنگ ما مضر و نامشروع هستند.

## رفتارهای خطا (رفتارهای ناقض حقوق و آسایش دیگران)

در دیدگاه میل، آن قسم از رفتارهای نامطلوبی که خود فرد با تعبیر «رفتارهای خطا» از آن یاد می‌کند، رفتاری است که فرد مرتکب به آن، باید از طریق قانون یا برخوردهای توأم با نکوهش و سرزنش مجازات شود. اصل ضرر<sup>۱</sup> بیان می‌دارد که: «تنها هدف موجهی که به پاس تأمین آن می‌توان بره‌ریک از افراد جامعه متمدن حتی خلاف اراده او اعمال قدرت کرد، این است که مانع از زیان زدن به دیگران شود، و مصالح شخصی آن فرد (جسمانی یا اخلاقی) دلیل کافی برای مداخله کردن دیگران در کارش نیست.» (میل، ۱۳۸۵، ص: ۴۳) میل بر اساس اصل ضرر، تنبیه و مجازات‌های قانونی و برخوردهای اجتماعی توأم با نکوهش را در صورتی مجاز می‌داند که عمل صورت گرفته به گونه‌ای باشد که به دیگران زیان بزند (میل، ۱۳۸۵، ص: ۴۵)؛ بنابراین مشخص می‌شود که رفتار خطا در نزد میل رفتاری است که موجب ضرر به دیگران گردد. بررسی دیدگاه میل نشان می‌دهد که عملی موجب ضرر به دیگران و در واقع خطا محسوب می‌شود که منجر به آشفتن ساختن آسایش و تضییع حقوق دیگران گردد؛ یعنی، چنان که در ادامه بیان می‌شود، میل وجود خطا را ناشی از قصور فرد در وظایفی که در قبال دیگران دارد، می‌داند؛ زیرا «وظیفه است که به‌عنوان یک ارزش اصلی برای تنظیم اخلاق، رفتار اخلاقی و اجتماعی افراد در نظر گرفته می‌شود و عمل به آن به تحقق ضمانت‌های حقوق بشر در ارتقای زندگی، آزادی و برابری کمک می‌کند.» (ساستری، ۲۰۱۱، ص: ۲۴)

در دیدگاه میل قصور فرد در وظایفش در قبال دیگران به سه شکل نمود می‌یابد:

**الف) هنگامی که فرد با انجام کاری در عمل به وظیفه‌ای که در قبال دیگران دارد، قصور ورزد.**

در این حالت قصور یا نقض وظیفه در قبال دیگران هنگامی رخ می‌دهد که فردی به علت رفتاری که تنها به خودش مربوط است، یا از انجام وظیفه‌ای که در نتیجه شغلش به جامعه مدیون است، کوتاهی کند؛ مانند سربازی که در حین انجام وظیفه مست کرده باشد، یا این‌که سوای از شغلش از رعایت وظیفه‌اش در برابر احساسات و منافع دیگران قصور ورزد، آن هم بدون این‌که تقدم یک وظیفه مهم‌تر باعث این قصور شده باشد، هم چون خرید سهام به جای صرف منابع عایدی برای پرداخت هزینه‌های زندگی و تعلیم و تربیت فرزندان،

که موجب نقض حقوق آنها می‌شود. نمونه دیگری که میل ذکر می‌کند، شامل اعمال و رفتار ناعادلانه است که در این موارد نیز قضیه از قلمرو اعمال مجاز شخص خارج شده و مشمول تخطئه اخلاقی به معنای واقعی این کلمه می‌گردد (میل، ۱۳۸۵، صص: ۲۰۶-۲۰۷، ۲۰۹)؛ یعنی اموری از قبیل محروم کردن کسی از مال خود، اقدام به تجاوز و تهاجم ناموجه علیه کسی (میل، ۱۳۸۸، صص: ۱۳۷ و ۱۵۴).

ب) **هنگامی که فرد با انجام ندادن کاری، در عمل به وظیفه‌ای که در قبال دیگران دارد، قصور ورزد.** از منظر میل در تمام مواردی که انجام عملی، وظیفه آشکار یک فرد انسانی است، جامعه حق دارد به علت انجام ندادن آن عمل از او بازخواست کند؛ زیرا چنین فردی ممکن است با انجام ندادن کاری باعث خسارت به دیگران شود. مواردی که میل در این زمینه ذکر می‌کند، شامل گواهی دادن در دادگستری، دخالت برای محافظت از کسی که بی‌دفاع است و با او رفتار خشنی صورت گرفته است و ... می‌باشد. اگرچه برای میل، مسئول دانستن شخصی به این دلیل که به دیگران ضرر زده، قاعده کلی است، و مسئول قراردادنش به دلیل این که مانع از ضرر خوردن به دیگران شده، استثنای این قاعده را تشکیل می‌دهد، اما با این حال معتقد است که موارد زیادی هستند که در آنها به علت وخامت موضوع، سخت‌گیری درباره مستثنیات موجه است (میل، ۱۳۸۵، صص: ۴۷-۴۸).

لازم به ذکر است که آنچه میل درباره این مستثنیات می‌گوید، ممکن است از طریق اعمال و رفتاری انجام شود که در شرایط عادی درست و اخلاقی نباشد. مثلاً میل در عبارتی بیان می‌دارد: «نجات جان کسی فقط یک امر مجاز نیست، این یک وظیفه است که غذا یا داروی لازم را بدزدیم و یا پزشکی را وقتی تنها عنصر کارآمد طبابت است، بریابیم و وادارش کنیم که وظیفه خود را انجام دهد» (میل، ۱۳۸۸، ص: ۱۶۰). در واقع از دید میل، حفظ حق حیات به عنوان نخستین حق طبیعی هر انسانی که سایر حقوق در سایه آن معنا می‌یابد، امری است الزامی، که حتی در شرایط ویژه هم چون زمان قحطی نیز باید برای آن تلاش کرد، هرچند که انجام این کار با اقدامات نادرستی چون سرقت ممکن باشد. بر همین اساس است که میل در عبارتی دیگر بیان می‌کند: «هرآنچه که در شرایط عادی عادلانه است، ممکن است در شرایط ویژه به دلیل تعارض با آن اصل اخلاقی دیگر (اصل فضیلت)، عادلانه نباشد» (میل، ۱۳۸۸، ص: ۱۶۰). که البته محل تأمل است.

همچنین نظریه‌ای که اقدام به دزدی در این شرایط، موجب نقض حقوق کسانی می‌شود که از آنها دزدی شده است، هرچند که میل با قصور در وظیفه فرد در برابر دیگران در جایی که



وظیفه‌ای مهم‌تر وجود داشته باشد، مخالفتی ندارد، اما با توجه به اهمیت مراعات حقوق دیگران نزد او و به عبارتی عدم اضرار به غیر، چنین فعلی در هر صورت ناعادلانه بوده، و از این رو معلوم می‌شد که عمل دزدی در شرایط ویژه باید به قدر ضرورت انجام گیرد.

ج) هنگامی که قصور فرد در وظیفه‌اش در قبال خود، همان وظیفه‌ای باشد که در قبال دیگران دارد. از دید میل، «اصطلاح وظیفه انسان در قبال خود، مضمونش این است که انسان حق دارد به شخصیت خود احترام بگذارد یا این که خود را خوب تربیت کند. انسان‌ها نمی‌توانند هیچ‌کس را به علت قصور در این دو کار بازخواست کنند؛ چون که مصلحت بشر در این نیست که از این دو حیث بازخواست شود، و از نظرگاه اجتماعی نیز این وظیفه به هیچ‌وجه جنبه اجبار ندارد، مگر این‌که، اوضاع و احوال طوری باشد که همان وظیفه را وظیفه‌ای در قبال دیگران سازد. هم چون عادت‌های بد پدر خانواده‌ای که موجب رنجش خانواده‌اش شده و آسایش آن‌ها را آشفته ساخته است» (میل، ۱۳۸۵، ص: ۲۰۱ و ۲۰۷).

میل با این بیان خود به آزادی منفی<sup>۱</sup> بها می‌دهد. «این آزادی ناظر به حوزه آزادی‌های شخصی افراد است، محدوده‌ای که در آن فرد از نظارت و تسلط قانون یا هرگونه اصول کلی دیگر برکنار است» (جهانبگلو، ۱۳۸۷، ص: ۷۳). اما آزادی منفی چنان چه بی‌رویه باشد، پی‌آمدی جز بیدادگری، تعرض به حقوق دیگران و آنارشیزم<sup>۲</sup> به دنبال نخواهد داشت و چنین امری نه آزادی، بلکه تنها نامی از آزادی است، بنابراین نوعی نظارت و محدودسازی درباره آزادی لازم است. این تحدید و نظارت در کلام میل با عبارت «مگر این‌که، اوضاع و احوال طوری باشد که همان وظیفه را، وظیفه‌ای در قبال دیگران سازد»، بیان شده است که بیان‌گر آزادی مثبت<sup>۳</sup> است؛ چرا که «این آزادی رویه عمل و به‌نوعی مجموعه مقولات و مفاهیم کلی است که در قالب یک نظام و مکتب یا قوانین، اعمال و افکار افراد را تا حد زیادی شکل می‌دهد» (جهانبگلو، ۱۳۸۷، ص: ۷۳). بنابراین وجود جبر و مقررات و اعمال محدودیت‌ها به منظور تحدید آزادی‌های منفی ضرورت دارد تا موجب هرج‌ومرج و بیدادگری نشود و به عبارتی حقوق افراد را تضییع و رفاه و سعادتشان را آشفته نسازد؛ چرا که از نگاه میل، قصور فرد در وظیفه‌اش در برابر خود تنها زمانی امکان مؤاخذه و بازخواست را فراهم می‌آورد که

1. Negative Liberty

2. Anarchism

3. Positive Liberty

قصور فرد در این وظیفه‌اش، توأم با نقض وظیفه در برابر دیگران باشد و باعث نقض حقوق و آشفته ساختن آسایش آن‌ها شود.

### رفتارهای ناخوشایند و بی‌خاصیت

میل بیان می‌کند: «مواردی که ما مایلیم دیگران کارهایی را انجام دهند، اما چه‌بسا به‌دلیل انجام ندادن آن کار از آن‌ها بدمان می‌آید یا تحقیرشان می‌کنیم، ولی با این حال قبول داریم که آن‌ها ملزم به انجام آن نیستند؛ موردی برای وظیفه اخلاقی نیست؛ ما آن‌ها را سرزنش نمی‌کنیم و این به معنای آن است که عملکرد آن‌ها را واقعاً موضوع تنبیه و جزا محسوب نمی‌کنیم» (میل، ۱۳۸۸، ص: ۱۳۵). در دیدگاه او این قبیل رفتارها که از آن‌ها تحت عنوان رفتارهای ناخوشایند و بی‌خاصیت نام برده می‌شود، همان رفتارهایی‌اند که هرچند در اصل ناشی از قصور فرد در وظیفه‌اش در قبال خود است، اما تا زمانی که تهدیدی برای حقوق و آسایش دیگران به دنبال نداشته باشند، مشمول بازخواست نمی‌شوند. رفتارهایی هم چون قساوت قلب، خشونت، تکبر، خودخواهی شدید، بی‌صدافتی، بخل و حسد و... از جمله این رفتارها هستند (میل، ۱۳۸۵، صص: ۱۹۶، ۱۹۸ و ۲۰۱). البته نگاه ما به این رفتارها با نگاه میل کاملاً متفاوت است و ما آن‌ها را به‌عنوان رذائل اخلاقی تلقی می‌کنیم.

در نظر گرفتن چنین دامنه‌ای از آزادی برای وظیفه فرد در قبال خود، به نوعی با وظیفه نداشتن نسبت به خود مساوی است و برهمن اساس است که میل تعریف رفتارهای ناخوشایند را به این صورت بیان داشته است. بنابراین در دیدگاه میل، وظیفه فرد در برابر خود، تنها در پرتو وظیفه‌اش در برابر دیگران معنا و ضرورت می‌یابد و این به‌دلیل همان نگرش لیبرالی میل است که پیش‌تر بیان شد.

### تربیت اخلاقی در گستره رفتارهای نامطلوب (هدف و ابعاد تربیت اخلاقی)

با توجه به بیان میل مبنی بر این‌که «مدعای اصلی آموزه فایده‌گرا این است که خوشبختی و فقط خوشبختی، به‌عنوان غایت مطلوب است» (میل، ۱۳۸۸، ص: ۱۰۹)، می‌توان خوشبختی را که منظور از آن بیشترین سرجمع شادکامی همه با هم است، به‌عنوان هدف تربیت اخلاقی دیدگاه او عنوان کرد. تربیت اخلاقی را می‌توان در گستره رفتارهای نامطلوب در دوبعد پیشگیری و مجازات تبیین کرد؛ در تنبیه و مجازات از رفتارهای نامطلوبی که مشمول مجازات می‌گردند، از شکل مجازات تعیین شده برای این رفتارها و چگونگی آن سخن به‌میان می‌آید، اما در پیشگیری، از بروز اولیه رفتار نامطلوب جلوگیری به‌عمل می‌آید.

تنبیه و مجازات<sup>۱</sup>

از دیدگاه میل، همان انگیزه‌های نیرومندی که ما را به مراعات قواعد بنیادین اخلاقی وامی‌دارد، تنبیه و مجازات کسانی را هم که این قواعد را نقض می‌کنند، ایجاب می‌کند (میل، ۱۳۸۸، ص: ۱۵۵). به تناسب دو نوع رفتار نامطلوبی که پیش‌تر بیان شد، تنبیه و مجازات در دیدگاه میل به دوشکل نمود می‌یابد. مجازات قانونی و نکوهش به علت نقض حقوق و آشفته‌ساختن آسایش دیگران، و ازدست‌دادن حسن‌نظر دیگران و محروم شدن از ارتباطشان به علت رفتارهای فاقد متانت شخصی.

درحیطه رفتارهای خطا، میل اگرچه هرگونه رفتار خطایی را مستوجب مجازات می‌داند، اما اعمال مجازات از سوی قانون را همیشه به مصلحت نمی‌داند. چنان که می‌گوید: «ما در برخی موارد از مجازات صورت‌گرفته از طرف دادگاه به دلیل عوارض نامناسبی که ممکن است داشته باشد، صرف‌نظر می‌کنیم، اما این بی‌کیفر ماندن فعل ناعادلانه را شر تلقی می‌کنیم و سعی می‌کنیم فشار ناشی از آن را با ابزار نکوهش شدید از جانب خود و اجتماع، علیه مجرم، جبران کنیم» (میل، ۱۳۸۸، ص: ۱۳۴). که از منظر ما عملی ناعادلانه تلقی می‌شود. چنان که در ذیل مباحث رفتارهای نامطلوب بیان گردید، قصور فرد در وظیفه‌اش در قبال دیگران، و وظیفه‌اش در برابر خود هنگامی که آن وظیفه، وظیفه‌ای در قبال دیگران باشد، مستوجب مجازات‌های قانونی و برخوردهای توأم با سرزنش است.

در خصوص رفتارهای ناخوشایند که به نظر او زیانی به حقوق و آسایش دیگران نمی‌رساند، میل مؤاخذه فرد و به عبارتی دیگر مجازات‌های قانونی و برخوردهای توأم با نکوهش را جایز نمی‌داند، و در مقابل از، ازدست‌دادن حسن‌نظر دیگران و محروم گشتن از ارتباطشان و ...، به‌عنوان نوعی تنبیه و مجازات یاد می‌کند. درواقع اگرچه این رفتارها آسیب‌هایی را برای دیگران نیز به دنبال دارد، اما از آنجایی که این آسیب‌ها ناقض حقوق و آسایش دیگران نیست، میل آن‌ها را به‌معنی واقعی کلمه، ضرر ندانسته و از این رو درمورد این رفتارها قائل به اشکال دیگری از تنبیه و مجازات است. البته میل در رابطه با این رفتارها پیش از هرچیز بر نصیحت فرد، آگاه ساختنش از عواقب عملی که انجام می‌دهد و متقاعد کردنش به نکردن آن عمل تأکید دارد، و قطع معاشرت و تحقیر را تنها در مواردی جایز

۱. مطالب بیان شده ذیل این عنوان صرفاً مطالبی است که جهت بحث در بعد پیشگیری ضرورت داشته‌اند.

می‌داند که حماقت و پستی سلیقه فرد به افراط کشیده شود (میل، ۱۳۸۵، صص: ۱۹۶-۱۹۷ و ۲۳۹).

### پیشگیری (پیشگیری اولیه از رفتارهای نامطلوب و اصول حاکم بر آن)

چنان که در مقدمه بیان گردید، آنچه که در مورد پیشگیری از رفتارهای نامطلوب وجود دارد، شامل پیشگیری کنشی (پیشگیری قبل از ارتکاب رفتار نامطلوب) و پیشگیری واکنشی (پیشگیری بعد از ارتکاب رفتار نامطلوب) است. اما مقصود این پژوهش از پیشگیری، پیشگیری کنشی و آن هم از نوع پیشگیری اولیه است.<sup>۱</sup> بررسی دیدگاه میل نشان می‌دهد که اصول حاکم بر این پیشگیری شامل دو اصل عدالت و تدبیر است.<sup>۲</sup>

### اصل عدالت

از دید میل عدالت وظیفه‌ای مندرج در مفهوم فایده و چیزی است که کسی می‌تواند آن را به‌عنوان حق اخلاقی خود از ما طلب کند (میل، ۱۳۸۸، ص: ۱۳۷ و ۱۵۷). (البته ما در تعریف عدالت به تأسی از حضرت علی (ع) آن را قرار دادن هر چیزی در سر جای خودش می‌دانیم). به بیان صریح‌تر مراعات حقوق دیگران از نظر میل، همان بنیان عدالت است. میل احساس عدالت را با توجه به یکی از عناصر آن یعنی علاقه به کیفر دادن، احساس طبیعی تلافی کردن می‌داند که به کمک هوش و همدلی به آزارهایی هم سرایت می‌کند که به ما از رهگذر جامعه یا موازی با آن، زخم می‌زند. از این رو او این احساس را بر فایده مبتنی می‌سازد تا بدین طریق به آن هویت اخلاقی دهد و این فایده همان امنیت است (میل، ۱۳۸۸، ص: ۱۴۰، ۱۴۲ و ۱۴۴). با این نگرش، می‌توان گفت که میل اجرای عدالت را برای حفظ امنیت لازم

۱. بنا بر اظهارات میل در کتاب «رساله درباره آزادی» که در آن محدود کردن تعداد آجرو فروشی‌ها و میکده‌ها را که باعث می‌شود فرصت بدمستی کم شود، درست ندانسته و وضع این قبیل مقررات را برازنده جامعه‌هایی می‌داند که در آن طبقه کارگر را به چشم وحشیان و کودکان می‌نگرند (میل، ۱۳۸۵، ص: ۲۵۷)، می‌توان بیان داشت که در دیدگاه او پیشگیری اولیه در معنای تحدید حدود امکان پیشامدها و رفتارهای بد از راه غیرممکن الوقوع ساختن یا سخت و دشوار نمودن جایگاهی ندارد و این نوع پیشگیری تنها شامل جلوگیری از به وجود آمدن فرصت‌های مجرمانه از طریق آموزش، تربیت و وضع قوانین است. البته به رغم نظر میل، در فرهنگ اسلامی یکی از راه‌های پیشگیری از جرم عدم راه اندازی اماکن فساد مانند مشروب فروشی‌ها مد نظر می‌باشد و شراب تحریم شده است.

۲. چنان که در ادامه بحث روشن می‌گردد، اصل تدبیر خود دربردارنده دو اصل تسلط قوه عاقله بر دیگر قوا و خودآیینی است. هم چنین اصل عدالت بنا بر اظهارات میل مبنی بر این که «والا ترین وظایف بشر به مراعات برابری و بی‌طرفی اختصاص یافته؛ به طوری که این برابری و بی‌طرفی هم در برآورد عامیانه و هم در برآورد روشن‌بینانه، جزء احکام و اوامر عدالت محسوب می‌شود» (میل، ۱۳۸۸، ص: ۱۵۸)، شامل دو اصل برابری و بی‌طرفی است.

می‌داند نه صرفاً از برای عدالت، و بدین طریق برای مفهوم عدالت قائل به یک بنیان فایده‌گرایانه مستحکم می‌گردد. هم چنین با ابتدای عدالت بر فایده در دیدگاه میل، عدالت در مورد سطوحی از قواعد و توقعات اخلاقی به کار می‌رود که در مقایسه با دیگر قواعد و توقعات با درجه و شدت بیشتری متعلق وظیفه و تکلیف است (اُزگور،<sup>۱</sup> ۲۰۰۹، ص: ۱۵۳). آن چه که میل در دیدگاهش با بیان عباراتی چون استحقاق کیفر، انتقام گرفتن از فرد خاطی، آشنا ساختن مزه رنج و تعب به نحوی آشکار به فرد و ... (میل، ۱۳۸۵، صص: ۲۰۳ و ۲۰۶) بیان می‌دارد، همگی در راستای اصل عدالت است.

هم‌چنان‌که در تمام زمینه‌هایی که به حقوق و مصالح دیگران زیان می‌رسد، اجرای عدالت ضرورتی است که ما را به مجازات فرد خاطی سوق می‌دهد، در پیشگیری اولیه نیز حاکمیت اصل عدالت انکارناپذیر است. به بیان صریح‌تر از آن جایی که به عقیده میل انسان‌ها دارای منافع خودخواهانه هستند و طبیعت بشر نیز عموماً به پایمال کردن حقوق دیگران گرایش دارد، قیود و فشارهایی لازم است تا افراد به منافع یک دیگر زیان نزنند (میل، ۱۳۷۹، صص: ۶۱ و ۱۶۵). این قیود و فشارها همان قوانین عرضه شده در زمینه رعایت حقوق دیگران است. با نظریه این‌که «عدالت لزوماً دربردارنده قواعد و قوانین است» (رایت،<sup>۲</sup> ۲۰۱۴، ص: ۲۶۷) و چنان که بیان شد، این قوانین حافظ حقوق افراد هستند، نقش اصل عدالت در پیشگیری اولیه از ارتکاب رفتارهای خطایی که ناقض حقوق است، مشخص می‌شود.

### اصل تدبیر

یکی دیگر از اصول حاکم بر پیشگیری اولیه از رفتارهای خطا، اصل تدبیر و خودمراقبتی است. تدبیر در دیدگاه میل در دو معنای مراقبت از نفس و مراقبت از استدلال‌ها و تصمیمات شخصی مطرح شده است.

باتوجه به این‌که میل در دیدگاهش و در بحث از امیال و انگیزه‌ها و معتقدات و اندیشه‌ها، این دو امر را لازمه زندگی انسان کامل دانسته و تعدیل‌نشدن آن‌ها به شیوه‌ای مناسب را برای زندگی خطرناک می‌داند (میل، ۱۳۸۵، ص: ۱۵۵)، می‌توان بخشی از تدبیر و خودمراقبتی در دیدگاه او را مراقبتی دانست شبیه «آنچه که فرهنگ یونان و روم باستان از مراقبت از

1. Özgür

2. Wright

خود در نظر داشتند؛ یعنی مراقبت از نفس» (ولتمن و پایپر،<sup>۱</sup> ۲۰۱۴، ص: ۱۹۲). با توجه به اینکه تدبیر به سبک فرهنگ یونان و روم، با اعمال و شیوه‌هایی چون خویشتن‌بینی و خودمدیریتی همراه است، و مراقبت از خود به دلیل وجود این شیوه‌ها ارتباط صریحی با مسئولیت و وظیفه در قبال خود دارد (ولتمن و پایپر، ۲۰۱۴، ص: ۱۹۲)، و از سوی دیگر چنان چه اعمال فرد در تضاد با وظایفش در برابر دیگران باشد، موجب نقض حقوق آن‌ها و آشفته ساختن آسایش‌شان می‌گردد، می‌توان گفت که در بسیاری از موارد تا زمانی که فرد به مراقبت از نفس خود - که آشکارا با وظیفه‌اش نسبت به خود و دیگران پیوند دارد- نپردازد، قادر به انجام درست وظایف خود در قبال دیگران نیست.

در دیدگاه میل، حاکمیت اصل تدبیر در معنای مراقبت از استدلال‌ها و تصمیمات شخصی و پذیرفتن مسئولیت قضاوت‌های شخصی (وستلند<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹)، در پیشگیری اولیه از رفتارهای خطا نیز مشهود است. توضیح مطلب آن که تدبیر در معنای مراقبت از استدلال‌ها و تصمیمات شخصی، به معنای تعصب داشتن به عقاید خود نیست، بلکه «علی‌رغم این که ثباتی در مراقبت از دلایل شخصی وجود دارد، درجه‌ای از انعطاف‌پذیری نیز در آن موجود است که محصول آزادی و باز بودنمان در برابر دیدگاه‌های دیگران است» (ولتمن و پایپر، ۲۰۱۴، ص: ۱۹۷) چنین امری نه‌تنها ناقض خودآیینی نیست، بلکه لازمه رشد آن است. چنان که رابرتز و وود<sup>۳</sup> معتقدند که «شرط خودآیینی نه بی‌اعتنایی به دیگری و نه نادیده انگاشتن او، بلکه پایداری در مقابل فشارهای ناموجه دیگران به کمک تأمل انتقادی موجود در خود است. ... و وامداری از دیگری، چنان چه رأی و عقیده‌ای برتر باشد، می‌تواند راهی برای از آن خود کردن دگرتنظیمی و افزودن به خودآیینی باشد.» (رابرتز و وود، ۲۰۰۷، صص: ۲۵۸-۲۵۹ و ۲۸۵) درواقع با مواجهه فرد با دیدگاه‌های دیگران، او عقاید موجود در این دیدگاه‌ها را به محک تأمل وجدان‌مدارانه<sup>۴</sup> زده (زگزبسکی، ۲۰۱۳، ص: ۲۵۸) و چنان چه این عقاید را منطقی و مطلوب بباید، آن‌ها را پذیرفته و از همان‌ها مراقبت می‌کند، اما چنان چه عقاید و نظرات ارائه شده را معقول و مطلوب نیابد، هم چنان بر سر استدلال‌ها و تصمیمات شخصی قبلی

---

1. Veltman & Piper

2. Westlund

3. Roberts & Wood

4. Conscientious Self-Reflection

خود باقی مانده و بدین طریق از انجام عملی برخلاف آن‌ها که ضرر به دیگران را در پی دارد، خودداری می‌کند<sup>۱</sup>.

در مورد رفتارهای نامطلوبی که از آن‌ها تحت‌عنوان رفتارهای ناخوشایند یاد شد، می‌توان گفت هرچند که این رفتارها زبانی به حقوق و آسایش دیگران نمی‌رسانند، اما چون در اصل ناشی از قصور فرد در وظیفه‌اش در قبال خود است، اصل حاکم بر پیشگیری اولیه از این رفتارها، همان اصل تدبیر است. از این رو در خصوص این رفتارها، تأکید بر خوب تربیت شدن فرد از همان اوان کودکی است. توضیح مطلب آن‌که، به عقیده میل «آدمی واقعاً آرزو نمی‌کند که به سوی جایگاه موجودی که در سطح پایین‌تری از هستی می‌شماردش، سیر قهقرائی را طی کند و این تمایل نداشتن به دلیل احساس شرافتی است که تمامی انسان‌ها به اشکال مختلف از آن برخوردارند» (میل، ۱۳۸۸، ص: ۶۱) و از آن‌جا که میل در دیدگاهش به دنبال افزایش خوشبختی و کاهش رنج است و از سویی عناصر خوشبختی را متعدد می‌داند (میل، ۱۳۸۸، ص: ۱۱۱)، ضرورت اصل تدبیر در معنای مراقبت از نفس که از مؤلفه‌های مؤثر در شرافت آدمی و خوشبختی اوست، به منظور شکل‌نگرفتن رفتارهای ناخوشایند در فرد آشکار می‌گردد. هم‌چنین باتوجه‌به این بیان میل که «ما حق داریم روی عقیده نامساعدی که نسبت به کسی پیدا کردیم، او را از راه‌های مختلف تحت فشار قرار دهیم که رویه خود را اصلاح کند، به شرطی که منظورمان از این کارها اعمال استقلال فردی خودمان باشد و نه خفه کردن استقلال فردی او» (میل، ۱۳۸۵، ص: ۱۹۷)<sup>۲</sup>، مشخص می‌شود که وی دغدغه افراد در تعامل با دارندگان رفتارهای ناخوشایند را نیز دارد، از این رو حاکمیت اصل تدبیر در پیشگیری اولیه از رفتارهای ناخوشایند، علاوه بر معنای مراقبت از نفس، در معنای مراقبت از استدلال‌ها و تصمیمات شخصی برای تأثیرنپذیرفتن از دارندگان رفتارهای

۱. هر چند میل در دیدگاه خود به صراحت نامی از خودآیینی به میان نمی‌آورد، اما بیان عباراتی در «رساله درباره آزادی» از قبیل آزادی‌های فردی، فردیت انسانی، تعقیب منافع خود به هر طریقی که می‌پسندیم و مباحثش در رابطه با افراد فعال و با خصلت که انگیزه و تمایلاتش ناشی از اراده خود و نه دیگری است (میل، ۱۳۸۵، صص: ۴۵، ۱۴۹-۱۵۱، ۱۵۶، ۱۸۱، ۱۹۵)، همگی حاکی از توجه او به خودآیینی است، و نزد برخی افراد چون آرنسون (Ameson) این توجه به حدی است که وی را معتقد ساخته که آن چه که مقصود میل در این رساله بوده نه آزادی بلکه خودآیینی است (آرنسون، ۱۹۸۰، صص: ۴۷۶ و ۴۷۸).

۲. لازم به ذکر است که در دیدگاه میل، اصلاح دارندگان رفتارهای ناخوشایند، تنها با هدف اعمال استقلال فردی افراد در تعامل با آن‌ها صورت نمی‌گیرد، بلکه مواردی نیز در دیدگاه او وجود دارد که هدفش مستقیماً اصلاح خود دارندگان این رفتارهاست.

ناخوشایند و در امان ماندن از آسیب‌های ناشی از این رفتارها برای افراد در تعامل با آنها نیز مسلم است.

بنا بر مطالب فوق، در پیشگیری اولیه از رفتارهای نامطلوب، دو اصل تدبیر و عدالت نقش کلیدی ایفا می‌کنند که این امر تأییدی است بر این عقیده میل که «بنیادهای اصلی زندگی اخلاقی در عصر جدید، عدالت و تدبیر است؛ یعنی توجه هر کس به حقوق دیگران، و توانایی هر کس در مراقبت از خود» (میل، ۱۳۷۹، ص: ۱۳۶).

### راهبردهای پیشگیری اولیه از رفتارهای نامطلوب

به عقیده میل «اگر مردم دست به اعمال بد<sup>۱</sup> می‌زنند، از این جهت نیست که تمایلاتشان قوی است، بلکه از آن جهت است که وجدانشان ضعیف است.» (میل، ۱۳۸۵، ص: ۱۵۶) با توجه به این که احساس وظیفه‌شناسانه مطرح در دیدگاه میل؛ یعنی احساسات دیگرخواهانه، جوهر وجدان است (میل، ۱۳۸۸، ص: ۹۶)، می‌توان اقدام افراد به کارهای بد؛ یعنی اعمال ناقض حقوق و آسایش دیگران را ناشی از ضعف احساسات دیگرخواهانه در آنها دانست. از این رو برای پیشگیری از رفتارهای خطا که رفتارهای ناقض منافع دیگرخواهانه هستند، می‌توان به تقویت و نیرومندسازی وجدان پرداخت.

در دیدگاه میل پیشگیری از طریق تقویت وجدان به‌عنوان یک راهبرد تربیتی<sup>۲</sup>، می‌تواند ناشی از الزام درونی خود فرد باشد، یا با الزامات بیرونی محقق شود. بیان میل مبنی بر این که «شبکه فشرده‌ای از پیوستگی‌های تأییدگر به وسیله عملکرد نیرومند الزامات خارجی، دور احساسات دیگرخواهانه می‌پیچد و آن را تقویت می‌کند» (میل، ۱۳۸۸، ص: ۱۰۳)، گواه همین تقویت وجدان از طریق الزامات بیرونی است. اما در پیشگیری اولیه از رفتارهای ناخوشایند، از آنجایی که این رفتارها ناقض منافع دیگرخواهانه نیست، راهبردهای پیشگیری از طریق تقویت وجدان درباره آنها مستقیماً کاربرد ندارد. از سوی دیگر چون میل هیچ‌گونه اجبار قانونی و اجتماعی را در مورد دارندگان این رفتارها برای تغییر رویه خود جایز نمی‌داند، به‌کارگیری الزام بیرونی برای پیشگیری اولیه از این رفتارها نیز صحیح نمی‌دانست. از این رو

1. III Acts

۲. راهبرد تربیتی، تلاشی آموزشی برای کمک به رشد نگرش‌ها و رفتارهاست (کوپاک، ۱۹۹۳، ص: ۱۱).



تنها راهبردهای مناسب جهت پیشگیری از این رفتارها، راهبردهایی‌اند که صرفاً جنبه آگاهی‌بخشی و بصیرت‌افزایی داشته باشند.

### الف. پیشگیری اولیه از رفتارهای خطا؛ راهبردهای تقویت وجدان

#### ۱. کسب عادت نگریستن به منافع غیرخودخواهانه:

میل در دیدگاهش از دو نوع منافع خودخواهانه و دیگرخواهانه نام می‌برد. وی هرچند منکر سود فرد و به عبارتی منافع خودخواهانه او نیست (میل، ۱۳۸۵، ص: ۴۷)، اما از آنجایی که در دیدگاهش به دنبال بیشترین خوشی همه است، آنچه که نزد او حرف اول را می‌زند، منافع دیگرخواهانه است (میل، ۲۰۰۱، ص: ۷۰). لازم به ذکر است که این تأکید میل بر منافع دیگرخواهانه، به معنای صرف در نظر گرفتن منافع عمومی نیست؛ چرا که میل اذعان می‌کند که: «توقع گزافی است که از مردم بخواهیم همواره عمل خود را با انگیزه ارتقای منافع عمومی انجام دهند، این اشتباه فهمیدن معنای معیار اخلاقیات، و به جای هم گرفتن قاعده عمل با انگیزه آن است.» (میل، ۱۳۸۸، ص: ۷۵) میل خودخواهی شدید را تنها در صورتی مستحق تخطئه اخلاقی می‌داند که توأم با نقض وظیفه در قبال دیگران باشد (میل، ۱۳۸۵: ۲۰۱)، بنابراین می‌توان دریافت که دلیل تأکید بر منافع دیگرخواهانه در دیدگاه وی این است که افراد در راه دستیابی به اهداف و منافع خود، نه تنها باید به منافع و مصالح دیگران زیان نزنند، بلکه آثار و نتایج حاصل از هدف انتخابی‌شان نیز باید در خوشبختی و پیشرفت آن‌ها مؤثر واقع شود. اما علت تأکید میل در به صورت عادت درآمدن منافع دیگرخواهانه از این جهت است که تنها با به صورت عادت درآمدن این منافع است که فرد می‌تواند پای‌بندی محکمی به حفظ و مراعات منافع دیگران داشته باشد.

#### ۲. آموختن معنا و مفهوم وظیفه:

از آنجایی که میل وجود رفتارهای خطا را ناشی از قصور فرد در وظایفی که نسبت به دیگران به عهده دارد، می‌داند، به منظور پیشگیری اولیه از این رفتارها می‌توان بخشی از تمرکز و فعالیت خود را بر آموختن معنا و مفهوم وظیفه قرار داد؛ چرا که وظیفه، آزادی‌های بی‌رویه فرد را که موجب زیان به دیگران می‌شود، محدود می‌سازد. چنانچه میل اذعان می‌دارد: «اگر انسان‌ها معنای وظیفه و ارزش خرد را آموخته باشند، در استفاده از آزادی این دو را راهنمای خود قرار می‌دهند و آزادی را محدود می‌کنند» (میل، ۱۳۷۹، ص: ۱۵۳). نقش خرد در استفاده از آزادی نیز در پیوند با همین وظایف قابل درک است؛ به عبارتی

نقش خرد در فهم ضرورت وجود اصل ضرر در تبیین وظایف و وضوح این امر است که این وظایف، تضادی با خودآیینی فرد ندارند.

### ۳. تقویت و توانمندسازی شخصیت:

به عقیده میل «انسان بر اثر ضعف شخصیت، مطلوب‌های زودپاب‌تر را انتخاب می‌کند و این هنگامی که انتخاب بین دو لذت بدنی است، همان‌قدر وجود دارد که وقتی انتخاب میان یک لذت بدنی و یک لذت فکری است.» (میل، ۱۳۸۸، ص: ۶۲) از آنجایی که گزینش مطلوب‌های زودپاب‌تر چه‌بسا موجب نقض و قصور فرد در انجام وظایفش در قبال دیگران شود، تقویت شخصیت به‌عنوان عامل بازدارنده از این مطلوب‌ها ضرورت دارد، و آنچه که موجب این تقویت می‌شود، دو عنصر «تربیت» و «عقیده» هستند «که باید نفوذ خود را به نحوی به‌کارگیرند که در ذهن هر فرد شراکت جدایی‌ناپذیری بین خوشبختی او و خیر اجتماع بنا شود» (وایت، ۲۰۰۵<sup>۱</sup>، ص: ۴۱).

### ۴. پرورش عشق به فضیلت:

میل در مقام مقایسه بین تفاوت عشق‌به‌فضیلت با عشق‌به‌پول، قدرت و شهرت بیان می‌کند که: «هیچ‌چیز نمی‌تواند به اندازه پرورش عشق‌به‌فضیلت، فرد را سرشار از برکت و رحمت نسبت به افراد جامعه‌اش کند» (میل، ۱۳۸۸، ص: ۱۱۴)، وجود چنین عقیده‌ای در اندیشه میل بیان‌گر نقش مهمی است که فضیلت‌مندی می‌تواند در توجه به احساسات دیگرخواهانه داشته باشد. به دلیل همین نگاه ویژه میل به فضیلت است که میلر<sup>۲</sup> بیان کرده‌است: «هرچند که میل فی‌نفسه یک اخلاق‌گرای فضیلت‌محور نیست، اما اهمیت به مراتب بیشتری به رشد و توسعه توانایی‌های به‌وضوح انسانی ما و شکل‌گیری عادت‌های مطلوب می‌دهد» (میلر، ۲۰۱۴، ص: ۳۶۶). البته از دید میل روی‌آوری فرد به فضیلت از آن‌رو نیست که فضیلت، فضیلت است، بلکه یا به این دلیل است که داشتن آن برای فرد لذت‌آور است و یا این‌که نداشتنش رنج‌آور است (میل، ۱۳۸۸، ص: ۱۱۴).

1. White  
2. Miller

**۵. قرار گرفتن در معرض عقاید و دیدگاه‌های مختلف:**

قرار گرفتن در معرض عقاید و دیدگاه‌های مختلف موجب آشنایی با عقاید، مذاقه و بررسی کردن این عقاید و استدلال‌های حاکم بر آن‌ها می‌شود؛ چنین امری با ایجاد بینش در فرد، نقش مهمی در روی‌گردانی از توجه صرف به منافع خودخواهانه و روی‌آوری به منافع دیگرخواهانه خواهد داشت.

**۶. ایجاد مکتب پرورش روح اجتماعی:**

در دیدگاه میل، تربیت مناسبی که در آن فرد به خیر همگانی علاقه بی‌ریا نشان می‌دهد، در پرتو وجود «مکتب پرورش روح اجتماعی» تحقق می‌یابد. در این زمینه میل معتقد است: «هنگامی که فرد از طریق گسترش عقاید و پرورش استعدادها به واسطه آموزش، احساس مسئولیت یابد، به ارج گذاشتن به منافع غیر از منافع خود برانگیخته می‌شود و همیشه آن قاعده‌هایی را به‌کار می‌بندد که علت وجودی‌شان خیر عموم باشد». میل در ادامه اذعان می‌دارد: «در صورت عدم وجود چنین مکتبی، ضمن آن‌که اخلاق عمومی بی‌جان می‌شود، اخلاق خصوصی نیز آسیب می‌پذیرد» (میل، ۱۳۸۹، ص: ۱۰۰-۱۰۱).

**۷. تدوین قوانین منطقی و عادلانه:**

میل در دیدگاه خود بر این نظر است که قوانین چون ساخته ذهن انسان هستند، می‌توانند بد تدوین شوند؛ به‌گونه‌ای که فرد در پوشش قانون همان کارهایی را انجام بدهد که افرادی بدون حمایت قانونی انجام می‌دادند (میل، ۱۳۸۸، ص: ۱۳۳). از نشانه‌های تدوین قوانین عادلانه و عادلانه وجود قوانینی است که در عین توجه بر هر دو منافع خودخواهانه و دیگرخواهانه، حافظ منافع خودخواهانه آدمی در حداکثر هماهنگی با منافع دیگرخواهانه نیز باشد. چنان که میل بیان می‌دارد: «قوانین و ترتیبات اجتماعی باید خوشی یا منافع هر فرد را به‌گونه‌ای در نظر بگیرد که بیش‌ترین هماهنگی ممکن را با منافع کل داشته باشد» (میل، ۱۳۸۸، ص: ۷۴).

بنا به تفسیر لیون<sup>۱</sup> پیوند بین وظیفه اخلاقی و اجبار، میل را به این ایده هدایت می‌کند که وظایف اخلاقی توسط قانون تعریف و تبیین می‌شوند (گوس<sup>۲</sup>، ۱۹۸۰، ص: ۲۶۶)، بنابراین

1. Lyons

2. Gaus

بدیهی است که تدوین قوانینی با ویژگی‌های مذکور نقش مهمی در پیشگیری‌های اولیه از رفتارهای نامطلوب خواهد داشت.<sup>۱</sup>

### ب. پیشگیری اولیه از رفتارهای ناخوشایند؛ راهبردهای صرفاً آگاهی‌بخش و بصیرت‌افزا

#### ۱. آگاهی دادن از پی‌آمدهای رفتار ناخوشایند:

از دیدگاه میل، وجود رفتارهای ناخوشایند در انسان که نشان دهنده حماقت و پستی سلیقه در اوست، فقط تا حد معینی تحمل‌شدنی است و اگر از آن حد تجاوز کند، موجب تحقیر فرد، پایین‌آمدن مقامش در چشم دیگران، بهره‌مندی کمتر از احساسات مساعد آن‌ها و اجتناب دیگران از معاشرت با او می‌شود (میل، ۱۳۸۵، صص: ۱۹۶-۱۹۹). آگاهی داشتن از چنین پی‌آمدهایی می‌تواند عامل مؤثری برای پیشگیری اولیه از این رفتارها و درواقع ضرورت روی‌آوری به خوب تربیت‌کردن خود باشد.

#### ۲. گوشزد کردن آسیب‌همراهی با دارندگان رفتارهای ناخوشایند:

با توجه به تأثیری که افراد در جریان تعاملاتشان از یکدیگر می‌پذیرند، ضمن این‌که فرد خود باید مراقب تأثیرات سوء برخی تعاملات باشد، دیگران نیز چنان‌چه خطرات این تعاملات برایشان مبرهن شده باشد، موظف‌اند که افراد ناآگاه را نسبت به این خطرات هشیار ساخته و عواقب ناگوار آن را برایشان بیان دارند. چنان‌که میل در زمینه تعامل افراد با دارندگان رفتارهای ناخوشایند بیان می‌کند: «این حق همه ما، حتی گاهی وظیفه ماست که خطر اختلاط با اشخاص احمق را به دیگران گوشزد کنیم و بگوییم که از معاشر ناجنس پرهیز کنند و البته این در صورتی است که معتقد باشیم کارها، روش‌ها و صحبت‌های او ممکن است عواقب سوء برای معاشرانش ایجاد کند» (میل، ۱۳۸۸، ص: ۱۹۸). از آنجایی که هر انسان سالمی ترجیح می‌دهد که از چنین آسیب‌هایی در امان باشد، گوشزد کردن آسیب‌های این همراهی نقش مهمی در عدم مصاحبت و مجالست افراد با دارندگان این قبیل رفتارها و به‌تبع محفوظ ماندن از عواقب سوء همراهی با آنان را در پی دارد.

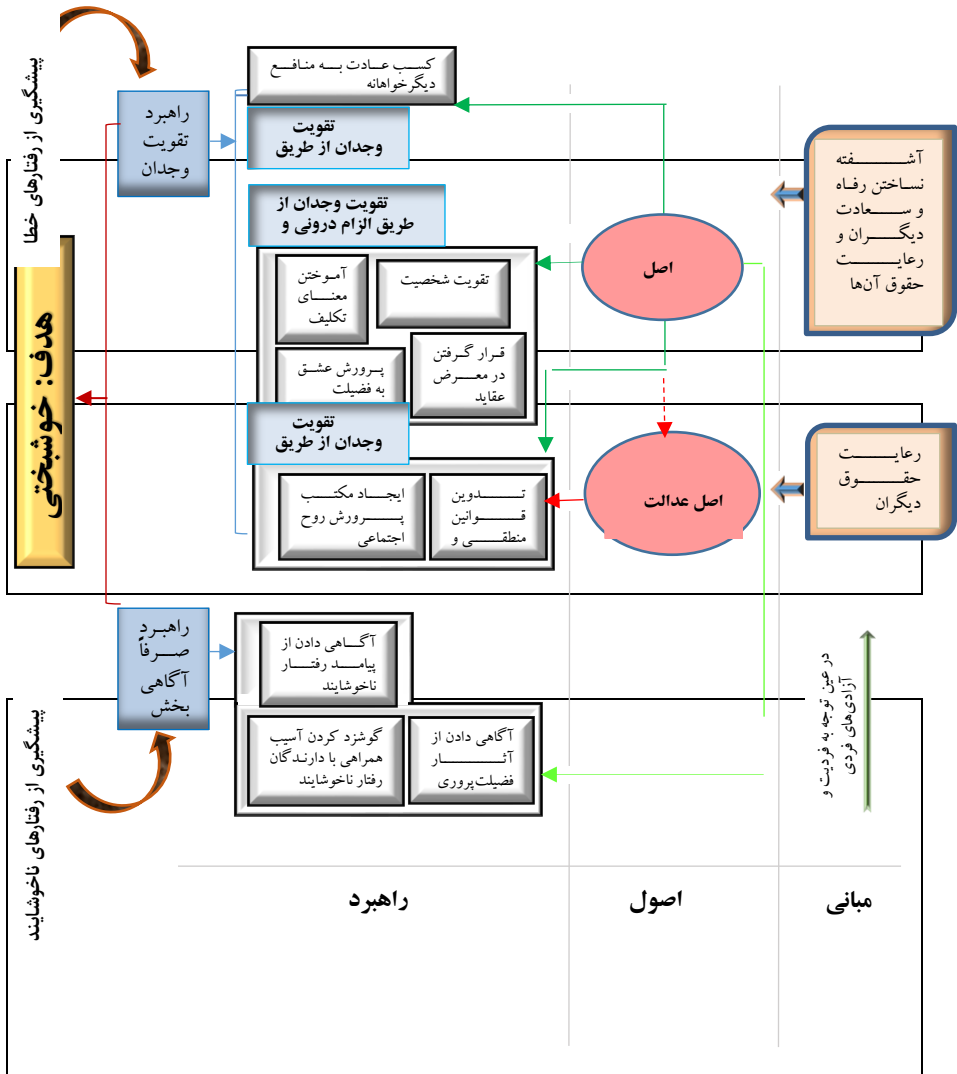
۱. با توضیحی که بیان گردید، مشخص است که این تدوین قوانین با وضع قوانین برای مجرمان به‌منظور جلوگیری از ارتکاب اولیه جرم ازسوی دیگر افراد جامعه متفاوت است؛ این همان پیشگیری واکنشی است.

## ۳. آگاهی دادن از آثار و نتایج فضیلت‌پروری:

در دیدگاه میل فضیلت در فرایند پرورش نفس که قلب مفهوم خوشبختی میل است، تعبیه شده و شامل پرورش آن دسته از فضایی می‌شود که بیشتر لیبرال‌ها به آن‌ها توجه کرده‌اند (وروزاکی و کلی،<sup>۱</sup> ۲۰۱۰، ص: ۹۵). بیان آثار فضیلت و به‌ویژه مهم‌ترین اثر آن که حفظ شرافت و بلندمرتبگی آدمی است، فرد را به حساب‌گری در این زمینه که سنجش میان مواجه شدن با برخورد نامناسب دیگران و در امان ماندن از چنین برخوردهایی است، سوق داده و باعث روی‌آوری او به پرورش فضیلت در خود می‌شود.

از میان راهبردهای فوق، راهبرد تدوین قوانین منطقی و عادلانه مستقیماً به اصل عدالت و دیگر راهبردها به‌طورمستقیم به اصل تدبیر مربوط می‌شوند؛ در این میان راهبردهای پیشگیری از رفتارهای خطا در صورت تحقق، موجب رعایت اصل عدالت نیز می‌گردند. در واقع کلیه راهبردهای مطرح شده برای تقویت وجدان، راهبردهای مربوط به اصل عدالت نیز هستند.

بنابراین چه گذشت، الگوی پیشگیرانه تربیت اخلاقی فایده‌گرا با نظر به عناصر اصلی یک الگو (هدف، مبانی، اصول و راهبرد) به صورت شکل ۱ قابل ترسیم است.



شکل ۱- الگوی پیشگیرانه تربیت اخلاقی فایده‌گرا (پیشگیری اولیه)

### ارزیابی دیدگاه میل در پیشگیری از رفتارهای نامطلوب و نتیجه‌گیری

دلیل روی‌آوری به اخلاق فایده‌گرای میل و تدوین الگوی پیشگیرانه بر اساس آن، مسائل و معضلات اخلاقی موجود در جوامع گوناگون است. این معضلات به اشکال مختلفی بروز می‌یابد و مواجهه با آن‌ها و پیشگیری از وقوعشان به روی آوردن به نگاه‌های عمیق و فیلسوفانه نیاز دارد. بنا بر نتایج حاصل از این پژوهش، گستره رفتارهای نامطلوب در دیدگاه میل، شامل دو دسته رفتار؛ یعنی رفتارهای خطا و رفتارهای ناخوشایند و بی‌خاصیت است.

آن چه که نزد میل رفتار خطا و یا زیان به دیگری محسوب می‌شود، عملی است که منجر به آشفته‌ساختن آسایش دیگران و تضییع حقوق‌شان می‌گردد؛ یعنی اموری که وجودشان ناشی از قصور فرد در وظایفش نسبت به دیگران است، که این قصور در وظیفه در دیدگاه میل به سه شکل نمود می‌یابد. اما رفتارهای ناخوشایند، در اصل ناشی از قصور فرد در وظیفه‌اش نسبت به خود است، بی‌آن که این قصور تهدیدی را برای آسایش و حقوق دیگران به دنبال داشته باشد.

بنا بر نتایج حاصل از تربیت اخلاقی در گستره رفتارهای نامطلوب، هدف تربیت اخلاقی، خوشبختی است و تربیت اخلاقی در این گستره شامل دو بعد مجازات و پیشگیری است. در دیدگاه میل، مجازات به دو شکل مجازات قانونی و نکوهش به علت نقض حقوق و آشفته‌ساختن آسایش دیگران، و ازدست‌دادن حسن‌نظر و محروم شدن از ارتباطشان به علت رفتارهای فاقد متانت شخصی نمود می‌یابد. مجازات‌های قانونی و برخوردهای توأم با نکوهش، مجازات‌های در نظر گرفته‌شده برای رفتارهای خطا هستند، اما در خصوص رفتارهای ناخوشایند، میل این قبیل مجازات‌ها را جایز ندانسته و از اشکال دیگری از تنبیه و مجازات هم چون تحقیر، قطع معاشرت و ... سخن می‌گوید. البته تأکید میل در این زمینه پیش از هر چیز بر نصیحت فرد، آگاه ساختن وی از عواقب عملی که انجام می‌دهد و متقاعد کردن او به انجام ندادن آن عمل است. در بعد پیشگیری، هر چند که پیشگیری از رفتارهای نامطلوب شامل پیشگیری کنشی و واکنشی است، اما پیشگیری مورد نظر این پژوهش، پیشگیری کنشی و آن هم از نوع پیشگیری اولیه بوده که بررسی دیدگاه میل حاکی از حاکم بودن دو اصل عدالت و تدبیر بر این پیشگیری است.

راهبردهای پیشگیری اولیه به تناسب دو نوع رفتار نامطلوب مذکور، شامل راهبردهای تقویت وجدان و راهبردهای صرفاً آگاهی‌بخش و بصیرت‌افزا هستند که از میان راهبردهای مطرح‌شده، راهبرد تدوین قوانین عادلانه مستقیماً به اصل عدالت و دیگر راهبردها به‌طور مستقیم به اصل تدبیر مربوط می‌شوند؛ در این میان راهبردهای مطرح شده برای تقویت وجدان در صورت تحقق، موجب رعایت اصل عدالت نیز می‌گردند.

ارزیابی یافته‌های حاصل از پیشگیری از رفتارهای نامطلوب نشان می‌دهد که اگرچه عقاید میل در خصوص پیشگیری از رفتارهای خطا (رفتارهای ناقض حقوق و آسایش دیگران) که میل آن‌ها را مشمول مجازات‌های قانونی و برخوردهای توأم با نکوهش می‌داند، به دلیل برخورداری‌اش از وجه معقول و منطقی و نیز لحاظ نمودن اصول عدالت و تدبیر در توضیح و

تبیین پیشگیری از این رفتارها و نیز اصل تدبیر در پیشگیری از رفتارهای ناخوشایند و بی‌خاصیت، از ویژگی‌ها و نقاط مثبتی است که در دیدگاه او وجود دارد، و از این رو می‌توان افراد جامعه خود و دیگر جوامع را، به‌ویژه والدین و مربیان را که دغدغه تربیت افرادی جامعه‌پذیر و با اخلاقیات پسندیده را دارند، به سمت به‌کارگیری این راهبردها و تدابیر پیشگیری متنوع، و نیز راهبردهای پیشگیری از رفتارهای ناخوشایند تشویق کرد، توجه دست‌اندرکاران رسانه‌های ملی را به ضرورت آگاهی‌بخشی به افراد جامعه در خصوص اهمیت راهکارهای پیشگیرانه به‌عنوان بنیادی‌ترین جنبه تربیت اخلاقی معطوف نمود، اما عقاید وی در زمینه رفتارهای ناخوشایند و بی‌خاصیت محل نقد و بحث است.

توضیح مطلب آن‌که اگر چه میل در رابطه با این رفتارها تنبیه‌های قانونی و برخوردهای توأم با نكوهش را جایز نمی‌دانست، و به اشکال دیگری از مداخله هم چون نصیحت، آگاه ساختن فرد از عواقب عملی که انجام می‌دهد، متقاعد کردنش به انجام ندادن آن عمل و در موارد حاد، به تحقیر و قطع معاشرت قائل بود، اما این مداخله‌ها و تنبیه‌ها، در ضرر زدن به خود و اصلاح دارندگان رفتارهای ناخوشایند از ضمانت اجرایی لازم برخوردار نیست؛ چرا که میل این مداخله‌ها و تنبیه‌ها را با مدنظر داشتن اصل ضرر و عقیده‌اش در زمینه قصور فرد در وظیفه‌اش در قبال خود بیان کرده است. در واقع به دلیل وجود اصل ضرر که بر اساس آن تحدید دامنه آزادی‌های بی‌رویه فرد تا جایی بیان شده که موجب ضرر به دیگران، نقض حقوق و آشفته ساختن آسایش‌شان، شود و نه درجایی که پای مصالح شخصی فرد در میان باشد. میل عقیده دارد که «هیچ‌کس را نمی‌توان به دلیل قصور در وظیفه‌اش در برابر خود، قصور در احترام به شخصیت خود و خوب تربیت کردن خود، بازخواست کرد»، دیگر مشخص نیست که فرد با این گستره وسیع از آزادی، علی‌رغم آگاهی‌اش از مداخله‌ها و تنبیه‌های لحاظ‌شده، تا چه میزان در جهت تربیت و تکامل خود گام بر خواهد داشت و به عبارتی از آسیب زدن به خود خودداری و احساس شرافتی را که میل معتقد است «تمامی انسان‌ها به اشکال مختلف از آن برخوردارند»، حفظ خواهد کرد یا این‌که تاچه حد می‌توان مطمئن بود که دارندگان رفتارهای ناخوشایند به طرز برخورد دیگران با خود که به شکل نصیحت، آگاهی‌بخشی و ... انجام می‌شود، اهمیت داده و روی به اصلاح آورند. از سوی دیگر به دلیل نبود پشتوانه اجرایی قوی برای ادای «دینی» که میل معتقد است «افراد بشری در تشخیص خوب از بد، تشویق به استفاده هر چه بیشتر از قوای عالیه انسانی و سوق دادن به سمت اهداف عاقلانه و نقشه‌های ترقی‌بخش نسبت به یکدیگر دارند» (میل،



۱۳۸۵، ص: ۱۹۴)، مشخص نیست که تاچه حد می‌توان اطمینان داشت که افراد در تعامل با دارندگان رفتارهای ناخوشایند، رفتار خود در رابطه با این افراد را صرفاً محدود به تحقیر و قطع معاشرت نکنند. از این رو به صراحت می‌توان ادعان داشت که رفع ضعف‌ها و کاستی‌های موجود در بحث پیشگیری از رفتارهای ناخوشایند و بی‌خاصیت، نیازمند تجدیدنظرهای اساسی در اصل ضرر میل و تصحیح و ترمیم برخی از عقاید اوست. بنابراین چه گذشت، بدیهی است که باید در کنار توجه به وجوه مثبت دیدگاه میل در عرصه پیشگیری از رفتارهای نامطلوب و بومی‌سازی این نقاط مثبت، آسیب‌ها و کاستی‌های آن را نیز در نظر داشت تا از تقلید و تأثیرپذیری‌های صرف که تبعات زیان‌باری را به دنبال دارد، جلوگیری شود.

## منابع

- ابراهیم‌پور لیالستانی، حسین (۱۳۸۵). اهداف مجازات در دو رویکرد حقوق جزا و آموزه‌های دینی. *ماهنامه معرفت* (۱۰۶)، ۷۱-۸۵.
- باردن، لورنس (۱۳۷۵). *تحلیل محتوا*. (ملیحه آشتیانی و محمد یمنی‌دوزی سرخابی، مترجمان). تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- پرادل، ژان (۱۳۸۸). *تاریخ اندیشه‌های کیفی*. (علی حسین نجفی ابرندآبادی، مترجم). تهران: سمت.
- پرتوی، محمود (۱۳۹۸). راهبردهای نظری و عملی قرآن در پیشگیری و کنترل جرم. *دوماهنامه پژوهش در هنر و علوم انسانی* ۴(۱)، ۴۷-۶۰.
- پورمولا، سید محمدحاشم؛ جاویدی، مجتبی؛ جلیلی‌زاده، محدثه (۱۳۹۶). تحلیل نقش خانواده در پیشگیری از جرائم و انحرافات از منظر آیات و روایات بر اساس الگوی رفع نیاز. *فصلنامه اسلام و مطالعات اجتماعی*، ۵(۳)، ۱۴۹-۱۷۳.
- توسلی، محمدحسن؛ صادقی، محمدمبین (۱۳۹۴). آموزه‌های اسلامی پیشگیری از جرم. *فصلنامه بصیرت و تربیت اسلامی*، ۱۲(۳۲)، ۴۲-۷۳.
- جهانگلگو، رامین (۱۳۸۷). *در جست‌وجوی آزادی؛ گفتگو با آیزایا برلین*. (خجسته کیا، مترجم). تهران: نشر نی.
- جعفری‌فرد، حمید؛ حاجی‌ده‌آبادی، محمدعلی (۱۳۹۶). بررسی دیدگاه علامه در خصوص جرم و پیشگیری از آن. *فصلنامه معرفت*، ۲۶(۲۳۳)، ۷۳-۸۷.
- جوان جعفری، عبدالرضا؛ ساداتی، سیدمحمدجواد (۱۳۹۰). از سزاگرایی کلاسیک تا سزاگرایی نوین (ارزیابی اندیشه سزاگرایی). *فصلنامه آموزه‌های حقوق کیفری* (۲)، ۱۱۹-۱۴۸.
- خسروشاهی، قدرت‌الله (۱۳۸۲). پیشگیری از جرم در آموزه‌های قرآنی. *فصلنامه پژوهش‌های مدیریت راهبردی*، (۳۰ و ۳۱)، ۵۵-۷۳.
- شاه جهان‌پور، سعید (۱۳۹۶). نقش فرهنگ در پیشگیری از جرم. *فصلنامه قانون‌یار*، ۱۴، ۶۱-۷۲.
- عشایری، طاهار؛ نامیان، فاطمه (۱۳۹۸). فراتحلیل عوامل مؤثر بر پیشگیری از وقوع جرم. *فصلنامه پژوهش‌های مدیریت انتظامی*، ۱۴(۱)، ۳۳-۵۴.
- فرهنگی، علی‌اکبر؛ صفرزاده، حسین (۱۳۸۵). *روش‌های تحقیق در علوم انسانی*. بی‌جا: پیام پویا.
- قاضی، حمید (۱۳۸۷). پیشگیری از جرم و اقدامات تقنینی مرتبط. *فصلنامه نظارت و بازرسی*، ۲(۵)، ۱۴۲-۱۰۹.
- مارشال، کترین؛ راسمن، گرچن ب (۱۳۷۷). روش تحقیق کیفی، (علی پارسائیان و سید محمد اعرابی، مترجمان). تهران: فراشناختی اندیشه.
- محمودی، ژاله (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی ارتکاب جرم در بین نوجوانان و راهکارهای پیشگیری از آن در جامعه. *فصلنامه پژوهش‌های حقوقی قانون‌یار*، ۱(۳)، ۱۳۷-۱۵۹.
- مومنی‌راد، اکبر؛ علی‌آبادی، خدیجه؛ فردانش، هاشم؛ مزینی، ناصر (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کیفی در آیین پژوهش: ماهیت، مراحل و اعتبار نتایج. *فصلنامه انداز‌گیری تربیتی*، ۴(۱۴)، ۱۸۷-۲۲۲.

- میل، جان استوارت (۱۳۷۹). *انقیاد زنان*. (علاء‌الدین طباطبایی، مترجم). تهران: هرمس.
- میل، جان استوارت (۱۳۸۵). *رساله درباره آزادی*. (جواد شیخ‌الاسلامی، مترجم). تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- میل، جان استوارت (۱۳۸۸). *فایده‌گرایی*. (مرتضی مردیها، مترجم). تهران: نشر نی.
- میل، جان استوارت (۱۳۸۹). *تأملاتی در حکومت/انتخابی*. (علی رامین، مترجم). تهران: نشر نی.
- Arneson, R. J. (1980). Mill versus Paternalism. *Ethics*, 90, 470-489. Paris: The University of Chicago Press.
- George, I. N.; Ukpong, D. E. (2013). Contemporary Social Problems in Nigeria and its Impact on National Development: Implication for Guidance and Counselling Services. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 167-173.
- Gaus, G. F. (1980). Mill's theory of moral rules. *Australasian Journal of Philosophy*, 58(3), 265-279.
- Green, D. G.; Grove, E.; Martin, N. A. (2005). *Crime And Civil Society; Can We Become A More Law-Abiding People?*. London: The Institute for the Study of Civil Society.
- Howell, J. C. (2009). Preventing and Reducing Juvenile Delinquency. India: Sage.
- Koepke, A. W. (1993). *Meta-Analysis: Educational Strategies to Promote Value Development*. (Doctoral dissertation). University of Indiana.
- Macleod, C. (2017). *John Stuart Mill*. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Metaphysics Research Lab, Stanford University. Available at: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/mill/>.
- Macleod, C.; Miller, D. E. (2016). *A Companion to Mill*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Mill, J. S. (1911). *A System of Logic: Ratiocinative and Inductive*. London: Longman.
- Mayring, Ph. (2001). *Qualitative content analysis- reaserch instrument bingen*. Available at: [http://www.unidue \[online\] or Mode of Interpretation? Qualitative psychologic/twsd1/Mayringen.htm](http://www.unidue.de/http://www.unidue.de/ http://www.unidue.de/ http://www.unidue.de/ http://www.unidue.de/)
- Mill, J. S. (1971). *Nature*. In M. Lerner (Ed.), *Essential Works of J. S. Mill*. New York: Bantham Books.
- Mill, J. S. (2001). *On Liberty*. Kitchener: Batoche Books.
- Mill, J. S. (2009). *Autobiography of John Stuart Mill*. Auckland: The Floating Press.
- Miller, D. E. (2014). *The Oxford Handbook of British Philosophy in the Nineteenth Century*. Online Version.
- Ottuh, j. A.; Okoro, A. O.; Ayetin, N. E. (2015). The Role of the Nigerian Church Pastor in National Transformation: An Expose. *IJHSSE*, 2(3), 10-17.
- Özgür, M. E. (2009). John Stuart Mill on Justice in Property. *Journal Article published in Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(3), 149-165.
- Roberts, R. C.; Wood, W. J. (2007). *Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology*, Oxford: Oxford University Press.
- Ryan, A. (2014). Mill, John Stuart (1806-1873). In M. T. Gibbons (Ed.), *The Encyclopedia of Political Thought*. New York: John Wiley & Sons.
- Sastry, T. S. N. (2011). *Introduction to Human Rights and Duties*. Ganeshkhind: University of Pune.

- Swan, K. (2017). Legal Punishment of Immorality: Once more into the breach. *Philosophical Studies*, 174(4), 983-1000.
- Thi Xiem, N. (2018). John Stuart Mills Liberal thought on Education and the Dissemination of Education in Enforcing the Right of Liberty. *American Journal of Educational Research*, 6(5), 570-577.
- United Nations Office on Drugs and Crime. (2004). *Promoting the Prevention of Crime; Guidelines and Selected Projects*. Available at: [www.un.org/English](http://www.un.org/English).
- Varouxakis, G.; Kelly, p. (2010). John Stuart Mill's thought and Influence: The saint of rationalism. New York: Routledge.
- Veltman, A.; Piper, M. (2014). *Autonomy, Oppression, and Gender*. Oxford: Oxford University Press.
- Westlund, A. (2009). Rethinking Relational Autonomy. *Hypatia*, 24(4), 26-49.
- White, J. E. (2005). *Contemporary Moral problems*. United States: Holly J. Allen.
- Wright, D. E. (2014). John Stuart Mills Sanction Utilitarianism: A Philosophical and Historical Interpretation. (Doctoral dissertation). University of Texas A & M.
- Zagzebski, L. (2013). Intellectual Autonomy. *Philosophical Issues: Epistemic Agency*, 23, 244-261.

## بررسی تطبیقی تفکر انتقادی در فلسفه اجتماعی هورکهایمر و «برنامه فلسفه برای کودکان»<sup>۱</sup>

معصومه رمضانی فینی<sup>۱</sup>، دکتر خسرو باقری نوع پرست<sup>۲</sup> و دکتر یحیی قائدی<sup>۳</sup>

### چکیده

مقاله حاضر مطالعه‌ای تطبیقی جهت بررسی نسبت میان مبانی، اهداف و روش تفکر انتقادی در فلسفه اجتماعی هورکهایمر و برنامه فلسفه برای کودکان و نقد دو رویکرد است. در این راستا ۳ سؤال پژوهشی مطرح شده است که مقاله حاضر در صدد پاسخگویی به این سؤال‌ها ناظر به تبیین مبانی، اهداف و روش و نسبت میان آن‌ها می‌باشد. برای پاسخگویی به این سؤال‌ها روش پژوهش تطبیقی مورد استفاده قرار گرفته است. نتایج پژوهش بیانگر مشابهت‌ها و همچنین تفاوت‌هایی در ابعاد مورد نظر است. به‌عنوان مثال در حوزه مبانی، می‌توان تأثیرپذیری از روش و منش سقراط و تأکید بر جایگاه اندیشه‌ورزی در فلسفه به‌جای موضوعات متافیزیکی را نام برد. در حوزه اهداف، پرورش عقلانی و ساختن زندگی بهتر موضوعی است که هر دو دیدگاه به آن توجه دارند با این تفاوت که معنای زندگی بهتر در نظر هورکهایمر فراهم ساختن شادکامی برای بیشترین افراد ممکن است، اما در فلسفه برای کودکان زندگی بهتر به معنای زندگی در جامعه‌ای دموکراتیک با شهروندانی متفکر و مسئول است. همچنین تفاوت‌هایی مثل انطباق با شرایط اجتماعی و جایگاه دانش در نقد اجتماعی مطرح شده است. در باب روش، تفاوت عمده دو دیدگاه در این است که برنامه فلسفه برای کودکان قائل به ارائه روشی مشخص برای پرورش تفکر انتقادی است، اما هورکهایمر تفکر انتقادی را فرایندی در جریان و مداوم می‌داند و از ارائه روشی مشخص اجتناب می‌کند و تنها به نقد منفی اشاره می‌کند. نتایج این مطالعه تطبیقی می‌تواند برای طراحان برنامه‌های درسی در سیستم‌های آموزشی به منظور ارائه الگویی برای پرورش تفکر انتقادی به‌کار رود.

**واژگان کلیدی:** نظریه انتقادی، فلسفه برای کودکان، تفکر انتقادی، تعقل، استدلال، تعامل

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۳/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۸/۰۱

۲. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛

ramezani.masume@yahoo.com

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

۴. دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ yahyaghaedy@yahoo.com

## مقدمه

رشد روزافزون و گسترده صنعت و تکنولوژی تأثیرات عمیقی بر زندگی افراد جامعه گذاشته است. بنتاک معتقد است که پدیده صنعتی شدن باعث از میان رفتن فرهنگ مردم و جایگزین کردن فرهنگ مجازی صنعتی شده است و ارزش‌های زندگی دچار آلودگی تجاری شده است و این امر بسیار غم‌انگیز است (زیباکلام، ۱۳۹۰). برخی نیز معتقدند شی‌شدگی بشر کنونی، به جای آن‌که پیشرفت علم را ابزاری مفید برای زندگی بشر سازد، وی را مقهور و برده خود ساخته است. انسان زمانی تحت کنترل طبیعت بوده و محیط طبیعی محدودیت‌های خویش را بر انسان تحمیل می‌کرده است، بدین دلیل اقدام به ساخت و تولید می‌کند تا این محدودیت‌ها را تا میزان ممکن کمتر سازد. اما ظاهراً رشد صنعت، خود مدیریت زندگی انسان را در دست گرفته و زندگی وی را در خود استحاله نموده است. در واقع افزایش رویدادهای مذکور منجر به این شده است که به جای این‌که انسان کنترل‌کننده و مدیر صنعت و تکنولوژی باشد، خود تحت کنترل آن قرار بگیرد.

از سوی دیگر رشد شبکه‌های اجتماعی و گسترش روزافزون استفاده از اینترنت در اجتماع و خانواده، نگرانی‌هایی را ایجاد می‌نماید. به نظر می‌رسد ابزارهای فوق به منظور رشد فعالیت‌های بشر و استفاده بهینه از آن‌ها ساخته شده است، اما همواره بیم آن وجود دارد که عدم ایجاد آمادگی در افراد، پیش از ورود به عرصه‌های جهانی و از سوی دیگر هجمه سریع اطلاعات و نفوذ آن در روند زندگی افراد بدون وجود مهارت‌های فکری لازم، جامعه را به نابودی فکری، اخلاقی و اجتماعی بکشاند. در چنین شرایطی چگونه می‌توان انتخابگر خوبی بود؟ معیار گزینش و تشخیص درست و نادرست چیست؟ به اعتقاد هالپرن (۲۰۰۳) دو مهارت اصلی مهم‌ترین مهارت‌های تفکر برای قرن بیست و یکم است: «دانستن چگونه یاد گرفتن» و «دانستن چگونه اندیشیدن» درباره اطلاعات فزاینده‌ای که باید از میان آن‌ها انتخاب صورت گیرد. در جهان کنونی افراد انتخاب‌های متعددی در مقابل خود دارند و به دلیل تصمیم‌های مهم متعددی که در مقابل انسان قرار دارد، روشی که این تصمیمات اتخاذ می‌شود باید مورد توجه قرارگیرد. «یادگیری مهارت‌های تفکر صحیح می‌تواند به افراد کمک کند که تبلیغات را بشناسند و بنابراین طعمه آن نشوند، پیش‌فرض‌های ضمنی بحث را تحلیل کنند، فریب‌های عمدی را بشناسند، اعتبار منبع اطلاعات را بررسی کنند و درباره مشکلات و تصمیم‌ها به بهترین وجه ممکن بیاندیشند.» (هالپرن، ۲۰۰۳، ص: ۸) هم چنین توانایی تفکر انتقادی می‌تواند عدم انسجام در مکالمات را از بین برده، و از سوی دیگر کمک

می‌کند تا نسبت به تبلیغاتی که تلاش می‌کند امور منفی را با استفاده از افراد و فضاهای زیبا القا کند، واکنش شویم. تفکر انتقادی می‌تواند به افراد کمک کند تا تحلیل‌های دقیق‌تر و جامع‌تری داشته باشند و این تحلیل‌ها با رشد ظرفیت‌های فکری فرد، وی را برای تصمیم‌گیری آماده می‌سازد. هم‌چنین تفکر انتقادی افراد را حساس و مسئولیت‌پذیر بار می‌آورد و بنابراین کمک می‌کند تا فرد به‌گونه‌ای معقول با اطلاعات و داده‌هایی که دریافت می‌کند، مواجه گردد. تا بدین‌جا شرح این مطلب گذشت که چرا موضوع تفکر انتقادی به ویژه در عصر کنونی مهم تلقی می‌شود و باید بدان پرداخته شود. در ادامه این سؤال مطرح است که کدام یک از دیدگاه‌ها بهتر می‌تواند بررسی بحث تفکر انتقادی را پوشش دهد و چرا؟

مسائل اجتماعی موجود در جامعه که بیانگر لزوم تفکر انتقادی است، از دیدگاه صاحب‌نظران متعددی در عرصه‌های مختلف فلسفی، اجتماعی و تربیتی مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است. صنعت فرهنگ و شی‌شدگی عبارتی است که متفکران انتقادی برای این دسته از تعاملات اجتماعی مورد استفاده قرار داده‌اند. نظریه‌پردازان انتقادی با تأسیس مؤسسه پژوهش‌های اجتماعی در فرانکفورت در صدد آشکار ساختن و نقد این دسته از تأثیر و تأثرات در فرایندهای اجتماعی بودند. آن‌ها با تأکید بر عباراتی چون آگاهی‌بخشی، سلطه فرهنگ، نقد رسانه و نظایر این‌ها در صدد بودند که افراد اجتماع را نسبت به وضعیت اجتماعی خود حساس و منتقد سازند. از میان متفکران نظریه انتقادی، هورکهایمر<sup>۱</sup> به صراحت به بحث نظریه انتقادی می‌پردازد و از جای خالی آن در فرایندها و تعاملات اجتماعی و تأثیر این جای خالی بر شادکامی بشر سخن می‌گوید. رویکرد انتقادی هورکهایمر با تحلیل عمیق ریشه‌های ناآگاهی، فقر و عدم شادکامی در جامعه سروکار دارد و از این مسیر به نظر خودش راه را برای ارائه راه حلی ویژه باز می‌کند. او در مقاله نظریه سنتی و نظریه انتقادی ضمن تبیین دقیق ویژگی‌های هر یک از نظریات، رویکرد خود را نسبت به آن‌ها ارائه می‌کند و راه حل مسائل جامعه را پرورش متفکر انتقادی می‌داند. به اعتقاد او متفکر انتقادی می‌تواند با ارائه قضاوت‌ها و نگرش دقیق نسبت به مسائل جامعه منجر به رشد و پیشرفت جامعه در جهت شادکامی بیشترین افراد ممکن گردد. پرداختن به مسائل ریز اجتماعی و نگاه تردیدآمیز نسبت به امور و فعالیت‌هایی که چه بسا در وهله اول به نظر

می‌رسد برای منافع افراد جامعه طراحی شده است، ویژگی خاص نظریه انتقادی وی است. اما پرداختن به بحث تفکر انتقادی گرچه موضوعی اجتماعی است، اما طرح آن در مباحث تربیتی جایگاه آن را مشخص می‌کند. بدین لحاظ وجه دوم این پژوهش بر یکی از رویکردهای تربیتی تمرکز دارد که طی سال‌های اخیر هم در ایران و هم در سطح جهان مورد مطالعه فراوانی قرار گرفته است و نتایج فعالیت‌ها بیانگر پیامدهائی برای این رویکرد است.

در حوزه تعلیم و تربیت، متیو لیپمن<sup>۱</sup> زمانی که در مباحث میان دانشجویان خویش در دانشگاه دریافت که آن‌ها از توانایی استدلال کافی برخوردار نیستند، بر آن شد تا برنامه‌ای را برای پرورش توانایی اندیشیدن صحیح در مدارس طراحی نماید. بنابراین اقدام به طراحی الگویی برای پرورش تفکر و فلسفه‌ورزی نمود و آن را «برنامه فلسفه برای کودکان»<sup>۲</sup> نامگذاری کرد. برنامه درسی فلسفه برای کودکان که با هدف پرورش قدرت تعقل و اندیشه‌ورزی و هم چنین توانایی استدلال و بازشناسی استدلال صحیح و ناصحیح شکل گرفت، می‌تواند راهکار مناسبی برای شناسایی و پرورش قدرت اندیشه‌ورزی و تفکر انتقادی در افراد قلمداد گردد. در این برنامه دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که به‌جای پذیرش اطلاعات و دانشی که با آن مواجه می‌شوند، با آن برخورد فعال داشته باشند؛ بدین معنی که به تحلیل و بررسی اطلاعات و دانش مورد نظر بپردازند و با رشد انواع تفکر، تفکر خلاق، تفکر و انتقادی و تفکر مراقبتی، با رویکردی جدید با محیط اطراف خویش مواجه شوند. با توجه به زمینه شکل‌گیری برنامه مذکور و مهارت‌ها و دغدغه‌هایی که به آن می‌پردازد، به نظر می‌رسد می‌تواند نقش مؤثری در تحقق آن چه مدنظر فلاسفه اجتماعی قرار گرفته است، ایفا نماید.

در این مقاله به بررسی تطبیقی نسبت میان این دو دیدگاه که از مهم‌ترین دیدگاه‌ها در فلسفه غرب در حوزه تفکر انتقادی است، پرداخته می‌شود: دیدگاه هورکهایمر، اندیشمند قرن بیستم که با دقتی کم‌نظیر مسائل زمانه اش را تحلیل نموده است، به ضرورت وجود متفکر انتقادی با توجه به شرایط زمانی و اجتماعی اشاره می‌کند؛ وضعیتی که چه بسا امروز بیش از گذشته قابل تأمل باشد و دیدگاه متیو لیپمن که با توجه به وضعیت اجتماعی که مصداق‌هایش را در دانشگاه ملاحظه می‌نمود، با رویکردی دغدغه‌مند و حساس نسبت به

1. Matthew Lipman

2. Philosophy for Children



وضعیت جامعه، برنامه‌ای را برای نظام تربیتی طراحی نمود که یکی از وجوه اصلی تلاشش را پرورش اندیشه انتقادی قرار داده است.

در همین راستا، مطالعات تطبیقی یکی از روش‌هایی است که به منظور بررسی عمیق و شناخت دقیق یک مسئله، شناخت نارسایی‌های فعالیت‌های انجام شده، ایجاد گستره ذهنی برای پرداخت عمیق‌تر به موضوعات و درک بهتر از مسئله مورد بررسی، صورت می‌گیرد (قراملکی، ۱۳۸۵). مطالعه تطبیقی موضوع تفکر انتقادی و دیدگاه‌های مختلفی که در این زمینه وجود داشته است، می‌تواند کمک کند تا این موضوع با جامعیت بیشتری بررسی گردد. البته هدف از بررسی تطبیقی صرفاً مقایسه نیست، بلکه باید پا را از مقایسه فراتر نهاده و به تحلیل، بررسی، نقد و کاربرد بیانجامد. در نظام تربیتی ایران، موضوع تفکر انتقادی در برنامه‌های درسی همواره از جایگاه ضعیفی برخوردار بوده است و پژوهش‌های انجام شده در این زمینه وضعیت مطلوبی را عرضه نمی‌نماید. بدین لحاظ شاید بتواند برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و علاقه‌مندان به طراحی برنامه‌ای برای پرورش تفکر انتقادی مورد استفاده باشد.

نظام تربیتی و مشخصاً مدرسه فضایی است که دانش‌آموز زمان زیادی را در آن به سر می‌برد و پس از خانواده بیشترین دوام را در زندگی کودک دارد. از سویی کودک مفیدترین ساعات شبانه‌روز را در این محیط به سر می‌برد و به لحاظ ارزشی تقریباً تمامی ساختارها و عناصر جامعه بر حضور کودک در این فضا تأکید داشته و آن را مهم تلقی می‌نمایند. بنابراین محتوای رسمی و غیررسمی که به وی ارائه می‌شود، می‌تواند تأثیر درازمدت و چه بسا مادام‌العمری بر وی داشته باشد. مسئله پرورش تفکر انتقادی نیز از این شرایط مستثنی نیست و در این زمینه موضوعات درسی و نهادهای تربیتی می‌توانند سهمی مؤثر داشته باشند. برنامه‌ریزان درسی و تدوین‌کنندگان کتاب‌های درسی می‌توانند با تکیه بر مبانی نظری و پژوهش‌های متعددی که در زمینه تفکر انتقادی به انجام رسیده است، اقدام به تهیه برنامه‌هایی کارآمد برای شکل‌گیری تفکر انتقادی در دانش‌آموزان به‌عنوان شهروندان آینده، والدین آینده و مربیان آینده نمایند. بر این اساس، مقاله حاضر به دنبال پاسخگویی به این سؤال‌ها است:

۱. نسبت میان مبانی تفکر انتقادی در فلسفه اجتماعی هورکهایمر و برنامه فلسفه برای کودکان چیست؟

۲. نسبت میان اهداف تفکر انتقادی در فلسفه اجتماعی هورکهایمر و برنامه فلسفه برای کودکان چیست؟

۳. نسبت میان روش تفکر انتقادی در فلسفه اجتماعی هورکهایمر و برنامه فلسفه برای کودکان چیست؟

لازمه پاسخ به این سؤال‌ها این است که این عناصر در دو دیدگاه بررسی و مورد تطبیق قرار گیرد. برای این منظور از روش تحقیق تطبیقی (قراملکی، ۱۳۸۵) استفاده شده است. مراحل پژوهش تطبیقی عبارت‌اند از:

۱. تعریف مسئله: تعریف مسئله و بیان سؤال‌های اساسی آغاز هر تحقیق است.
۲. تحدید دامنه تحقیق: پس از ترسیم دقیق مسئله تحقیق، لازم است دامنه تحقیق تعریف گردد.
۳. استقصای حداکثری وجوه و موارد تمایز و تشابه: فهرست کردن هرگونه شباهت و تفاوت موردی، جزئی و حتی ظاهری بین آراء، مبانی، لوازم، و بسترهای معرفتی، پیشینه تاریخی، فرضیه، زبان و روش.
۴. عبور از موارد تشابه و تفاوت ظاهری به مواضع خلاف و وفاق واقعی: مهم‌ترین و سخت‌ترین مرحله مطالعه تطبیقی عبور از مشابهت‌ها و تفاوت‌های ظاهری به خلاف و وفاق واقعی است. عبور از موارد جزئی به موارد عام و کلی.
۵. تبیین مواضع خلاف و وفاق واقعی: توصیف اختلاف‌ها و تشابهات، در واقع مقدمه‌ای برای کاوش در چرایی آن‌ها است. در بررسی مقایسه‌ای باید عوامل و نه دلایل وفاق و خلاف را به دست آورد. دلایل خلاف و وفاق برای عبور از موارد تشابه و تفاوت ظاهری و رسیدن به مواضع خلاف و وفاق واقعی به کار می‌آید. اما پس از طی این مرحله باید در پرتو قانون کلی مواضع خلاف و وفاق را تعیین کرد (قراملکی، ۱۳۸۵، صص: ۲۹۹-۳۱۳).

در پژوهش حاضر، بر اساس مراحل فوق، در گام اول موضوع تفکر انتقادی در دیدگاه‌ها تبیین شده است. سپس مبانی، اهداف، و روش‌های هر دیدگاه در زمینه تفکر انتقادی به تفکیک مورد بررسی قرار گرفته است. بدین صورت که در یک وجه نسبت میان دیدگاه‌ها به لحاظ وجوه اشتراک و اختلاف بررسی شده است و در وجه دیگر هر بحث از نظر نویسنده مورد نقد قرار گرفته و موضع نویسنده نسبت به مباحث مطرح شده است.

### نظریه انتقادی هورکهایمر

مؤسسه فعالیت‌های اجتماعی در سال ۱۹۲۳ با تلاش‌های پولاک، هورکهایمر و فلیکس وایل که برای این کار از ثروت خانوادگی‌اش بهره گرفت، تأسیس شد. هدف آشکار مؤسسه «رسیدن به دانش و فهم زندگی اجتماعی در غایت آن» بود. اولین مدیر مؤسسه، کارل گرونبرگ، در سخنرانی افتتاحیه خود اعلام کرد که مؤسسه با ایدئولوژی مارکسیستی هدایت خواهد شد و پروژه‌های تحقیقی آن از روش‌شناسی مارکسیستی استفاده خواهد کرد. هرچند تغییرات تاریخی متعددی مکتب فرانکفورت را از فضایی که مارکس در آن کار کرده بود، جدا ساخت و تأثیرات عمیقی بر رشد نظریه انتقادی اجتماع در مکتب داشت. در زمینه اقتصاد، سرمایه‌داری لیبرال به سمت اشکال انحصاری سرمایه‌داری در حرکت بود و سیاست‌های اقتصادی اقتصاد آزاد با مداخله دولت با هدف ثبات اقتصادی و اجتماعی مواجه شده بود. در حوزه فلسفی، عقیده روشنگری و ایده‌آلیسم آلمانی به چالش کشیده شده بود و بر همین اساس ایده پیشرفت اجتماعی را دچار تزلزل ساخته بود. دیدگاه‌های فروید درباره گرایز درونی و ناخودآگاه در رفتار انسانی، ایده فرد عقلانی را دچار تردید ساخته بود و جنبش طبقه کارگری آلمان و احزابی که تحت تأثیر آن ایجاد شده بود، رشد ایده‌های مکتب را دچار دشواری ساخته بود. از سوی دیگر به قدرت رسیدن هیتلر منجر به تبعید صاحب نظران مکتب به ایالات متحده شد و اتحاد شوروری تحولاتی را در مکتب مارکسیسم ایجاد کرد که فاصله زیادی با ایده اولیه مکتب فرانکفورت داشت (بیویرلی<sup>۱</sup>، ۱۹۸۳).

اعضای مکتب با این ایده مارکس که طبقه کارگر می‌تواند نیروی مادی برای تغییرات بزرگ اجتماعی باشد، مخالفت کردند. یکی از دلایل این مخالفت فقدان آشکار آگاهی انقلابی در طبقه کارگر بود. هم‌چنین مکتب این ادعای مارکس که طبقه کارگر منافع جهانی را بیان می‌کند، مخالف بود و معتقد بودند این‌که نظریه انتقادی شامل شکل‌دهی ایده‌ها یا احساسات یک طبقه خاص باشد، اشتباه است (هورکهایمر و آدورنو، ۱۹۸۷، ص: ۲۱۴). زمانی که عدم کفایت این مدل برای تحلیل جامعه معاصر آشکار گردید، مکتب فرانکفورت توجه خود را از مقولات مارکسیستی سنتی مثل تقسیم کار، ساختار طبقه و نظریه ارزش عمل تغییر داد و تمرکز خود را بر بررسی موانع روان‌شناختی در مسیر تغییر اجتماعی رادیکال (شدید) و نقد فرهنگ قرار داد.

هورکهایمر از مبدعان و مؤسسان «مؤسسه پژوهش‌های اجتماعی» در فرانکفورت است که ایده تشکیل مؤسسه پژوهش‌های اجتماعی را طرح می‌کند. دغدغه اصلی مؤسسه بازسازی انقلابی جامعه در جهت آزادی بشر بود. هورکهایمر این موضوع را در مقاله نظریه سنتی و انتقادی تشریح می‌کند. وی مدعی است که هدف نهایی نظریه انتقادی را «رهایی بخشی بشر از بردگی»<sup>۱</sup> است (هورکهایمر و آدورنو، ۱۹۷۲، ص: ۲۴۶) و معتقد است که نظریه انتقادی باید زیربنای فعالیت انقلابی و تحول‌آفرین را که منجر به شکل‌گیری جامعه انسانی آزاد می‌شود، ایجاد نماید که با مبانی مارکسیسم؛ یعنی دیکتاتوری پرولتاریا در تضاد است. امروز قدرت‌های اجتماعی عظیم و توده‌هایی که قدرت را دامن می‌زنند، رسیدن جامعه به هدف متعالی‌اش که تحقق جامعه انسانی و شادکامی برای بشر می‌باشد، دشوار ساخته است. رشد ایدئولوژی‌های غلط، فقدان تفکر و تأثر اراده از قدرت به دلیل ترس، این دشواری را دامن زده است. در این شرایط فلسفه می‌تواند به افراد کمک کند که این عوامل را دریابند. «روش نفی، نقض هر آن چه که نوع بشر را تحریف می‌کند و مانع رشد آزاد او می‌شود، متکی به اطمینان به انسان است» (هورکهایمر، ۱۹۴۷، ص: ۱۲۶). بسیاری از فلاسفه در مواجهه با این شرایط ناتوان هستند. علم، ترس انسان از ناشناخته‌ها را کاهش داده است، اما از سوی دیگر باعث گسترش فشارهای اجتماعی شده است که انسان خود بر خویش تحمیل نموده است.

هورکهایمر در صدد بود تا با تغییر علوم اجتماعی، وضعیت فلسفه اجتماعی و جامعه‌شناسی زمان خویش را تغییر دهد. وی فلسفه اجتماعی مؤسسه را در این راه مؤثر می‌داند و آن را راهی تلقی می‌کرد تا به وسیله آن عالمان اجتماعی را درگیر سؤال‌های اساسی نماید که تاکنون پرسیده نشده بود؛ زیرا معتقد بود که تئوری‌های اجتماعی فاقد بن‌مایه‌های فلسفی باید حذف شود (راش<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴).

راش (۲۰۰۴) پرداختن به نظریه انتقادی از نگاه هورکهایمر را با سؤالی آغاز می‌کند. وی می‌پرسد: «نظریه اجتماعی اگر بخواهد "انتقادی" باشد، از نظر هورکهایمر چه معنایی دارد؟ "نظریه انتقادی" چیست؟» (راش، ۲۰۰۴، ص: ۹) و در پاسخ به این سؤال ذکر می‌کند که در نظر اول ممکن است این وسوسه به ذهن برسد که نظریه انتقادی، انتقادی است، چون

1. Man's emancipation from Slavery

2. Rush

زندگی سیاسی موجود را نقد می‌کند. هورکهایمر واژه نظریه انتقادی را از مارکس می‌گیرد. بنابراین اولین نظریه انتقادی زمان، وابسته به مارکسیسم است. این نظریه تفسیری از فشارهای اجتماعی نظام سلطه است که فعالیت نظری را با موضوع مطالعه خود به‌طور عملی مرتبط می‌سازد. به عبارت دیگر نظریه انتقادی صرفاً توصیفی نیست، بلکه روشی است برای برانگیختن تغییر اجتماعی توسط ایجاد آگاهی از فشارهای نابرابری اجتماعی که می‌تواند عمل سیاسی که هدفش رهایی بخشی (یا حداقل حذف سلطه و نابرابری) است، شکل دهد و البته این ادعای او محل تأمل است، زیرا که در عمل نه در روسیه سوسیالیستی و نه چین مائوئیستی به رغم اقتدار حاکمان آن‌ها محقق نشد.

در شکل‌دهی مفهوم و مراحل رشد نظریه انتقادی، دغدغه اصلی که این نظریه همواره به‌طور آگاهانه پیگیری می‌کند، سازماندهی فعالیت عقلانی بشر است، به‌گونه‌ای که شفاف و مشروع باشد. هم‌چنین در این نظریه اهدافی مهم تلقی می‌شود که با انسان و توانایی‌هایش مرتبط است، نه روش‌های موجود که بر زندگی بشر تحمیل شده است. جامعه کنونی مملوّ از وجود افرادی است که فاقد توانایی تفکر در سطحی ساده و مناسب هستند؛ افرادی که مقهور نظم فاسدی هستند که خودشان ایجاد کرده‌اند. تحت چنین شرایطی انسان در خدمت اقتصاد قرار گرفته است، به‌جای این‌که اقتصاد در خدمت انسان باشد (هورکهایمر، ۱۹۶۸، ۲۰۰۲).

نظریه انتقادی هورکهایمر نظریه‌ای است که با شناسایی و تحلیل فرایندهای تولید صنعتی و اقتصادی و رابطه آن با شرایط فرهنگی و سیاسی و تأثیری که بر اندیشه و زندگی افراد اجتماع دارد، سعی دارد رویکردی برای شناخت وضعیت جامعه بر اساس نقد فرهنگی ارائه نماید. بنابراین مدعای نظریه انتقادی جامعه، تغییر است و تحقق جامعه‌ای که در آن بهره‌کشی یا سرکوب وجود ندارد؛ جامعه‌ای با بشری خودآگاه که دارای تفکری متعالی است، در مقابل جامعه کنونی، که وضع موجود انسان را به سمت رها کردن فرهنگ و بازگشت به بربریسیم سوق می‌دهد (که البته این دیدگاه‌ها قابل نقد است). در شکل سنتی جامعه، خودآگاهی توسط ایدئولوژی محدود یا حذف می‌گردد، اما مدعای نظریه انتقادی از بین بردن بی‌عدالتی اجتماعی است که مبتنی بر گام‌های فردی در تغییر اجتماعی است. تغییر جامعه کنونی تنها از طریق همراهی نظریه و عمل به شکل انتقادی آن ممکن است. نظریه انتقادی بر اساس ادعای صاحب نظران آن ایده‌ای است که همواره بازتولید می‌شود، دارای ثبات نیست و مدام دچار تحول می‌شود (هورکهایمر، ۱۹۷۲، ۲۰۰۲). نظریه انتقادی به دنبال تغییر

اجتماعی به سمت جامعه‌ای بدون بهره‌کشی و سرکوب است - هرچند مبانی عقیدتی آنان به گونه ای نیست که این گونه ادعاها را محقق نماید - و برای این منظور باید فردیت انسان را به رسمیت بشناسد. از سوی دیگر نظریه انتقادی در هر مرحله از رشد خود همواره باید خود را نقد کند تا بهتر شود و به هدف خود نزدیک‌تر گردد. این بازتولید مداوم نظریه و تحول به سمت هدف موضوعی است که همواره باید مدنظر متفکر انتقادی باشد.

هورکهایمر (۱۹۷۲) می‌گوید «هدف نظریه انتقادی شادکامی همه افراد است. بنابراین این نظریه هرگز با فلاکت و بدبختی هیچ قشری از جامعه، آن‌گونه که خادمان دانشمند جوامع استبدادی در نظر دارند، سر سازش ندارد» (هورکهایمر، ۱۹۷۲، ص: ۲۴۸). وظیفه نظریه انتقادی فراهم ساختن بنیان‌هایی نظری برای عمل انقلابی است که منجر به شکل‌گیری جامعه آینده به‌عنوان اجتماع بشر آزاد خواهد شد (هورکهایمر و آدورنو، ۱۹۸۷).

هورکهایمر درباره متفکر انتقادی هم چنین معتقد است که فرد دارای تفکر انتقادی منزوی و یا ذوب در جامعه نیست، بلکه در ارتباط واقعی با سایر افراد است. فردی که روابط درون‌طبقه‌ای را بر نمی‌تابد، بلکه در شبکه‌ای از روابط با جامعه به‌عنوان یک کل قرار دارد. فعالیت چنین فردی در جهت ساختن زمان حال اجتماعی است. در جامعه مبتنی بر تفکر انتقادی ساختار جامعه و روابط فرد با جامعه و هم چنین رابطه نظریه‌پرداز با جامعه تغییر یافته است و فرد در رابطه‌ای فراتاریخی و شبکه‌ای و در فرایندی منطقی با جامعه و طبیعت در تعامل است. تفکر انتقادی نه کارکرد افراد مجزا و نه کارکرد جمع کل افراد است، بلکه فرد به‌صورت متمایز از کل و با فردیت مشخص خویش در نظر است؛ به‌گونه‌ای که در ارتباط واقعی با دیگر افراد و گروه‌ها قرار دارد و در عین حال که در طبقه‌ای خاص گنجانده نمی‌شود، اما در نهایت در شبکه‌ای منتج از روابط با کل جامعه و طبیعت در تعامل است (هورکهایمر، ۱۹۶۸، ۲۰۰۲، ص: ۲۱۱). نظریه انتقادی هورکهایمر در صدد است تا با جدا ساختن وضعیت موجود انسان از آن چه می‌تواند باشد، وضعیت بهتری را برای وی فراهم سازد و این کار را از طریق رفع موانع و نواقص اجتماعی موجود میسر می‌داند. اگرچه ادعاهای مطرح شده توسط صاحب نظران این مکتب از قبیل نابرابری و بی‌عدالتی‌های اجتماعی و تحقق جامعه ای بدون بهره‌کشی و بشر آزاد با توجه به مبانی و خاستگاه آن که مکتب مارکسیسم است، قابلیت تحقق ندارد.

## نظریه انتقادی در برنامه فلسفه برای کودکان

لیپمن (۱۹۸۸)، مؤسس و بنیان‌گذار برنامه فلسفه برای کودکان، معتقد است که بر اساس تصور عام، هدف تعلیم و تربیت این است که کودکان ناآگاه را تحویل بگیرد و آنان را با انتقال آگاهی‌هایی که هم‌اینک بزرگسالان از آن برخوردار هستند، تبدیل به انسان‌هایی آگاه نماید. چنین عملی شامل کسب میزان قابل توجهی از دانش است. چنین سبک تربیتی همان قدر که برای جامعه ثابت با فضایی نامتغیر، عالی است، برای جامعه‌ای با تغییرات فرهنگی با چنان سرعتی که دانشی که امروز کاربرد دارد، در آینده نزدیک منسوخ می‌شود، کشنده است. لیپمن (۱۹۸۷) به نقد وضعیت کنونی نظام تربیتی می‌پردازد و معتقد است که مدارس کاری با پرورش توانایی تفکر کودکان ندارند، در حالی که کودکان هم به این کار علاقه مندند و هم توانایی آن را دارند، اما مدارس به قابلیت‌های عقلانی کودکان اطمینان ندارند و حس ناتوانی را که مدرسه در آن‌ها ایجاد کرده است، هم در خودشان و هم در نگرش آن‌ها به سایر دانش‌آموزان می‌توان مشاهده کرد. کودکان به ندرت در مدرسه استدلال، اکتشاف، دیالوگ جمعی و پژوهش را تجربه می‌کنند، در حالی که باید یاد بگیرند موقعیت‌های مختلف را شناسایی کنند، روش‌های مختلف مواجهه با امور را بشناسند، با مهارت‌های تفکر آشنا شوند و پرسش‌گری، تأمل و سازماندهی فکری را در خود پرورش دهند.

وضعیت مدارس کنونی از این قرار است که به‌جای اندیشیدن به موضوعات مختلف و جهت‌گیری به سمت تفکر مستقل، آموزش موضوعات درسی مختلف را مدنظر قرار داده‌اند. بنابراین دانش‌آموزان یاد نمی‌گیرند که بیاندیشند، مسئولیت اندیشه‌شان را بر عهده بگیرند، استدلال کنند و برای خودشان دیدگاهی داشته باشند و از این‌که می‌توانند خودشان باشند، لذت ببرند (لیپمن، ۱۹۷۶). اما اگر می‌خواهیم کودکان در آینده بزرگسالان متفکری باشند، باید آن‌ها را تشویق کنیم تا در کودکی متفکر باشند. آن چه در آینده محقق می‌شود، دربردارنده کلیشه‌ها و ویژگی‌های روندها و فعالیت‌هایی است که امروزه به کودکان آموزش داده می‌شود. بنابراین اگر قرار است مهارت‌های تفکر آموزش داده شود، باید در بافت اجتماعی فعال آموزش داده شود تا این روش درونی شود و هر قدر این مسئله محقق شود، مشارکت‌کنندگانی مسئول و متفکر خواهیم داشت (لیپمن، ۲۰۰۳). برنامه درسی فلسفه برای کودکان که با هدف پرورش قدرت تعقل و اندیشه‌ورزی و هم چنین توانایی استدلال و بازشناسی استدلال صحیح و ناصحیح شکل گرفت، می‌تواند راهکار مناسبی برای شناسایی و پرورش قدرت اندیشه‌ورزی و تفکر انتقادی در افراد قلمداد گردد. در این برنامه دانش‌آموزان

یاد می‌گیرند که به‌جای پذیرش اطلاعات و دانشی که با آن مواجه می‌شوند با آن برخورد فعال داشته باشند، بدین معنی که به تحلیل و بررسی اطلاعات و دانش مورد نظر بپردازند و با رشد انواع تفکر، تفکر خلاق، تفکر انتقادی و تفکر مراقبتی، با رویکردی جدید با محیط اطراف خویش مواجه شوند.

برنامه فلسفه برای کودکان به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد بر علایق و قضاوت‌های مستقل خود تمرکز کنند و به‌گونه‌ای اندیشمندانه و منظم در اجتماع عقلانی کلاس درس فعالیت کنند. در این رویکرد حس اجتماع کلاس درس، تفکر، به‌ویژه تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان پرورش می‌دهد و با مدل‌های تدریس سنتی که معلم در آن ارائه دهنده اطلاعات است و دانش‌آموزان گیرنده اطلاعات، چالش می‌کند و به‌جای آن، هم معلم و هم دانش‌آموز به مشارکت کنندگان در پژوهش اجتماعی تبدیل می‌شوند. در این برنامه، دانش‌آموزان خودشان معانی خود را می‌سازند به‌جای این‌که معانی‌ای را که دیگران ساخته‌اند، بپذیرند. فلسفه برای کودکان فضایی را فراهم می‌کند که در آن همه ایده‌ها محترم و با ارزش هستند (جونز، ۲۰۱۲) که البته سخن درستی نیست. حق مخالفت کردن و آزادی و استقلال فرد، از پیامدهای کلاس‌های فلسفه برای کودکان است (هاینز، ۲۰۰۴، ص: ۲). عناصر و مؤلفه‌هایی که هر یک می‌تواند نقش سازنده‌ای در توانمند کردن افراد در زمینه تفکر انتقادی ایفا نماید.

### نسبت میان مبانی، اهداف و روش تفکر انتقادی در فلسفه اجتماعی هورکهایمر و برنامه فلسفه برای کودکان

#### الف. بررسی و نقد مبانی

خاستگاه و ریشه هر اندیشه، موضوعی است که در بررسی آن اندیشه باید مورد توجه قرار گیرد. منش و روش سقراط فیلسوف یونان باستان در موارد متعددی الهام بخش اندیشه‌های فیلسوفان بوده است و از بطن آن اندیشه‌های متعدد و متنوع و چه بسا متعارضی برآمده است. ایون شرت (۱۳۹۲) صورت اولیه نظریه انتقادی هورکهایمر را در آرای سقراط می‌یابد و معتقد است که همان‌گونه که سقراط به نقد وضعیت حاکم بر جامعه زمان خویش پرداخت، هورکهایمر نیز با نگرشی انتقادی به تحلیل وضعیت اجتماعی می‌پردازد. لیپمن (۱۹۸۰) نیز می‌گوید «سقراط و روش او شاخص عمده حرکت ما است» (قائدی، ۱۳۹۵، ص ۳۶) و هاینز (۲۰۰۴) ریشه‌های پژوهش انتقادی در فلسفه برای کودکان را در اندیشه‌های سقراط پی‌گیری می‌کند. باقری (۱۳۹۴) سه نوع خوانش از سقراط را مطرح می‌کند: سقراط



حقیقت‌جو، سقراط عمل‌گرا و سقراط خرمگس. از نظر او، لیپمن را می‌توان به خوانش عمل‌گرا از سقراط نزدیک‌تر دانست؛ زیرا پژوهش را مبتنی بر علایق دانش‌آموز می‌داند، بر گفتگو تأکید می‌کند و تفکر را مبتنی بر منطق و تجربه و استدلال می‌داند و بر عملیاتی کردن مفاهیم تأکید دارد. اما در مقابل، هورکهایمر نسبت بیشتری با سقراط خرمگس دارد، خرمگسی که افکار خفته جامعه را آشفته می‌کند و روابط قدرت را دچار تزلزل می‌نماید (باقری، ۱۳۹۴، صص: ۶۱-۶۵). شایان ذکر است که در هر دو دیدگاه با وجود اختلاف و ناهمگرایی‌ها، تأکید و تمرکز بر اندیشیدن انتقادی و زیر سؤال بردن اموری که بدیهی تلقی می‌شوند و هم‌چنین تلقی فلسفه به‌عنوان عمل اندیشه‌ورزانه، حلقه اتصالی است که آن‌ها را به سقراط وصل می‌کند و اشتراک در خاستگاه را ایجاد می‌نماید. اما نکته‌ای که در باب این موضوع باید ذکر شود، این است که سقراط اگرچه منتقد بود، اما خود را نادان‌ترین افراد می‌دانست، اما ادعاها و دیدگاه‌های هورکهایمر درباره وضعیت جامعه و تحلیل شرایط اقتصادی و سیاسی و سلطه ایدئولوژی و صنعت بسیار قاطعانه‌تر از این به نظر می‌رسد که هم‌پای سقراط عمل کند، بلکه چنین به نظر می‌رسد که وی خاستگاه و نیت درونی تمام دستگاه‌های اجتماعی و سیاسی را می‌شناسد و فعالیت همه نهادها را در راستای کسب سلطه و قدرت انسان قلمداد می‌کند و آن‌ها را زیر سؤال می‌برد. چنین مواجهه‌ای با مواجهه پرسش‌گرانه سقراط فاصله بسیاری دارد. اما در مقابل، دیدگاه لیپمن تردید ایجاد می‌کند، همان کاری که سقراط با پرسش‌هایش با افراد انجام می‌داد؛ تردید برای اندیشیدن و دوباره اندیشیدن و به چالش کشیدن نه برای از هم پاشیدن و از میان برداشتن. بُعد متفاوت فعالیت لیپمن با سقراط این است که لیپمن فرایند رشد تفکر انتقادی را در اجتماع و مشارکت گروهی ملاحظه می‌کند، اما پرسش‌گری و نقد سقراط عموماً در فرایند گفتگوی دو نفره محقق می‌شود.

از سوی دیگر، خاستگاه برنامه فلسفه برای کودکان، مکتب فلسفی پراگماتیسم و اندیشه‌های دیویی نیز می‌باشد (قائدی، ۱۳۹۵). این برنامه از ابعاد گوناگونی این خاستگاه را دارد؛ به‌عنوان مثال، تأکید بر فرایند دموکراتیک اجتماع پژوهشی، ارتباط برنامه درسی با زندگی دانش‌آموزان، تأکید بر پژوهش، کاربردی بودن ایده‌ها و کارآیی آن‌ها در عمل را می‌توان از وجوه اشتراک این برنامه با پراگماتیسم دانست. اما هورکهایمر به‌طور جدی اندیشه پراگماتیستی را رد می‌کند و بیان می‌کند که کاری که پراگماتیسم با جامعه کنونی و نقش و جایگاه خرد کرده است، این است که خرد را به ابزاری برای تحقق اهداف انسان، آن هم

اهدافی از نوع اقتصادی تبدیل کرده است. پراگماتیسم مدعی است که هر اندیشه برای این‌که قابل تأمل باشد، باید بتواند به کار آید و از سویی قابلیت آزمون‌پذیری به واسطه روش‌هایی که در علم به کار می‌رود، داشته باشد. بنابراین هر اندیشه هر قدر هم نظری باشد، باید کاربرد عملی داشته باشد و نتیجه‌ای قابل مشاهده را به ما عرضه کند. این بلایی است که پراگماتیسم بر سر تمامی عرصه‌های فکری، فرهنگی و هنری آورده است و هر چیز با کاربرد عملی آن سنجیده می‌شود. بدین لحاظ فلسفه نیز از جایگاه خود ساقط گشته است. فیلسوف باید به‌عنوان فردی متفکر که در صدد اصلاح جامعه خویش است، بتواند برترین واقعیت‌ها و امکان را توجیه و ارائه نماید. اما تأکید جامعه مدرن امروزی بر نتایج عملی بر اساس روندهای علمی، تلاش‌های او را بی‌ثمر ساخته است (هورکهایمر، ۱۹۴۷). نکته مهمی که در تفاوت میان دو دیدگاه باید ذکر گردد، این است که به نظر می‌رسد ایده کارایی در عمل و سودمندی که پراگماتیسم مطرح می‌کند، برآمده از اعتقاد این مکتب به لزوم پیوند نظر و عمل است و بر اساس این اندیشه، ایده‌ای که در عمل به کار نیاید، نمی‌تواند سودمند واقع شود. از سوی دیگر پراگماتیسم چنان که فیلسوفان فرانکفورتی و مهم‌تر از همه هورکهایمر به نقد جامعه دست می‌یازند، نه تنها مشکل جدی با جامعه و سیاست‌های حاکم بر آن ندارد، بلکه مبنا را بر این گذاشته است که هر تلاش علمی و فکری باید به رشد جامعه کمک کند و رشد جامعه را الزاماً در نقد همه عناصر جامعه و نگرش منفی و تردیدآمیز نسبت به آن نمی‌داند.

اما در ادعاهای فوق از هورکهایمر مسئله‌ای پیش می‌آید. هورکهایمر در طرح این دیدگاه که فیلسوف باید بتواند برترین واقعیت‌ها را بشناسد و ارائه کند، دچار نوعی چرخش باطل در اندیشه می‌گردد، بدین دلیل که در حالی که در این قطعه به برترین واقعیت‌ها اشاره می‌کند، هم چنین معتقد است «نفی نقشی اساسی در فلسفه دارد. نفی دلبه است: نفی ادعاهای مطلق ایدئولوژی موجود و نفی ادعاهای قاطعانه واقعیت» (هورکهایمر، ۱۹۴۷، ص: ۱۲۳) و بنابراین هرگونه ادعای مطلق ایدئولوژیکی یا مبتنی بر واقعیت را رد می‌کند و تلاش‌هایی را که در صدد ارائه واقعیت می‌باشند، زیر سؤال می‌برد. بنابراین در حالی که وظیفه متفکر انتقادی را ارائه برترین واقعیت‌ها می‌داند، در عین حال ادعاهای مطلق را رد می‌کند. در واقع وی از یک سو ایدئولوژی‌پردازان را نقد می‌کند، به جرم این‌که نسخه‌های کلی می‌پیچند و فردیت انسان را در نمی‌یابند و از سوی دیگر از برترین واقعیت صحبت می‌کند. طرح ایده برترین واقعیت از آن جا که موضوعی را بر همه موضوعات دیگر ارجح می‌داند و آن

را بی‌عیب و نقص می‌داند، خود بیانگر مطلق‌نگری و نگرش ایدئولوژیکی به موضوع است. هم‌چنین هورکه‌ایمر معتقد است که واقعیت باید با ابزار عقل سنجیده شود، اما عقل، ایده‌آلی استعلایی برون از تاریخ نیست، هر دوره زمانی حقیقت خودش را دارد (جی، ۱۹۷۳، ص: ۶۳). به نظر می‌رسد در این مطالب هورکه‌ایمر قصد دارد به امری اشاره کند مبنی بر این‌که واقعیت مطلق و برتر وجود ندارد و عقل معیار سنجش است؛ اما این ادعا مجدداً با ادعای قبلی وی مبنی بر این‌که فرد متفکر باید بتواند برترین واقعیت‌ها را توجیه و ارائه کند، در تعارض قرار می‌گیرد.

رد مطلق‌های ایده‌آلیستی نکته دیگری است که در بررسی تطبیقی آرای هورکه‌ایمر و برنامه فلسفه برای کودکان می‌توان به آن اشاره کرد. هورکه‌ایمر (۱۹۴۷) «ادعاهای مطلق ایدئولوژیک را رد می‌کند» (هورکه‌ایمر، ۱۹۴۷، ص: ۱۲۳) و هر ایدئولوژی که در صدد باشد قوانین کلی و جهان‌شمول را بر جهان اعمال کند، اسطوره‌هایی می‌داند که هدف آن‌ها سلطه و به بند کشیدن است، اما نسبی‌گرا نیست، بلکه بر اساس دیدگاه جی (۱۹۷۳)، در نظریه انتقادی هورکه‌ایمر انکار مطلق بودن حقیقت به معنی نسبی‌گرایی نیست، بلکه حقیقت زمان‌مند و وابسته به تاریخ و شرایط جامعه است. از نظر او، «هر دوره زمانی حقیقت خودش را دارد و آن چه حقیقت دارد، چیزی است که تغییر جامعه را در مسیر جامعه عقلانی محقق می‌کند» (جی، ۱۹۷۳، ص: ۶۳). که این خود بیانگر نسبی‌گرایی است. لیپمن (۱۹۹۳، ۲۰۰۳) یکی از ویژگی‌های مهم اندیشه انتقادی را وابستگی به بافت و ساختار و حساسیت به زمینه برمی‌شمرد و در این راستا هر اندیشه و دیدگاهی را در بستر اجتماعی و تاریخی و شرایط حاکم بر آن اندیشه مورد بررسی قرار می‌دهد. بر همین اساس نیز پایان فرایند اجتماع پژوهشی، پایانی با اجماع بر ایده‌ای مشخص نیست، بلکه آغاز چالش‌های درونی در اندیشه فرد است. تفکر انتقادی لیپمن دیدگاه‌ها و امور کلی را نقد می‌کند و معتقد است از این طریق می‌تواند جهت‌گیری‌ها، تعصبات و عقاید بیهوده را از بین ببرد (لیپمن، ۲۰۰۳، ص: ۶۶-۶۴). به‌طور کلی در هر دو دیدگاه ادعاهای مطلق و ایدئولوژی‌ها مورد نقد هستند؛ اما در حالی‌که هورکه‌ایمر نسبی‌گرایی را انکار می‌کند، وجود حقیقت در شرایط زمانی و مکانی مشخص را می‌پذیرد، اما به اعتقاد باقری (۱۳۹۴) در دیدگاه لیپمن نسبی‌گرایی پراگماتیستی که محصول تعلق اندیشه لیپمن به دیوبی می‌باشد، وجود دارد. وی معتقد است که لیپمن به‌طور بنیادی تحت تأثیر دیوبی و فلسفه عمل‌گرای وی بوده است و از آن جا که فلسفه را در تجربه معنادار می‌یابد و به دنبال ایجاد امکان سازگاری با موقعیت-

های دشوار، تجارب معنادار را برای فرد اساسی تلقی می‌نماید و از سوی دیگر انسان را در موقعیت جستجو می‌کند و نه در واقعیت. بنابراین نسبی‌گرایی پراگماتیستی دیویی در لیپمن نیز رسوخ کرده است و اشاره به مفاهیمی چون تجربه، ارتباط محتوا با زندگی دانش‌آموزان و مواجهه و انطباق با موقعیت، بیانگر این اثرپذیری است.

تاریخ‌مند بودن و زمان‌مند بودن حقیقت در اندیشه هورکهایمر، حقیقت را در طی زمان نسبی می‌سازد، اما در عین حال در هر زمان مشخص حقیقت می‌تواند مطلق و ثابت باشد، اما آیا وابستگی تاریخی مورد نظر هورکهایمر، دوره یا برهه زمانی خاصی را تعیین می‌کند؟ چه مدت زمان باید در نظر گرفته شود تا بتوان حقیقت جدیدی منطبق بر زمان برای یک جامعه در نظر گرفت؟ یا به عبارت دیگر، دوره‌ای که حقیقت در یک جامعه منقضی می‌شود و حقیقت جدیدی باید استنتاج شود، چه مدت زمانی است؟ جوامع، انسان‌ها و ایده‌ها همواره در حال تغییر و در حرکت هستند و ثبات در طول دوره‌ای از زمان و تغییر به تناسب تاریخ، یکی از پیچیدگی‌ها و مجهولاتی است که در اندیشه هورکهایمر وجود دارد و باید مورد بررسی و نقد قرار گیرد.

از سوی دیگر، در نظر لیپمن، نسبی‌گرایی پراگماتیستی آن چنان که به نظر می‌رسد، دیده نمی‌شود. لیپمن اگرچه نظریه‌ای مطلق و ثابت را به‌وضوح مطرح نمی‌کند، اما این بدان معنی نیست که به آن پایبند نیست، بلکه در تلاش است تا توانایی‌های فکری و استدلالی کودک، طوری پرورش یابد که خودش بتواند آن را تشخیص دهد، نه این‌که محتوا و کلاس درس آن را به کودک القا کند. وی وقتی مطرح می‌کند که دنیای پیچیده تکنولوژی ذهن کودک را با حجم زیادی از اطلاعات می‌انبارد، و کودک باید قدرت تشخیص درست از نادرست را داشته باشد، بدان معنی است که درست و نادرستی وجود دارد. وظیفه مربی و مدرسه این نیست که آن را به‌طور مستقیم به کودک القا کند، بلکه درک و شناسایی باید محصول استدلال، تعقل و ورزیدگی فکر باشد. روند داستان‌هایی که لیپمن طراحی نموده است و اتفاقات داستان نیز اگرچه فارغ از جمع‌بندی و ارائه نصیحت‌گونه است، اما نیک و بد ضمنی را در خود نهفته دارد. وجود این نیک و بد ضمنی در پس‌زمینه محتوای فلسفه برای کودکان نشان دهنده این است که درست و نادرست و حقیقت چندان هم وابستگی عمل‌گرایانه به سودمندی، کاربرد و موقعیت ندارد. بلکه حقایقی هستند که حداقل در برهه‌ای از زمان که لیپمن داستان‌ها را طراحی نموده و طی دورانی که تدریس و به کار گرفته شده‌اند، ثابت مانده است. بنابراین درک مستقل حقایق توسط دانش‌آموز طی فرایند اجتماع پژوهشی در نوشته‌های لیپمن، از

وضوح و تأکید بیشتری برخوردار است تا نسبی‌گرایی پراگماتیستی و موقعیت‌گرایی. اما در این جا می‌توان به این تناقض در اندیشه لیپمن اشاره نمود که اگرچه لیپمن مدعی است که کودکان خود باید به درک ارزش‌ها دست پیدا کنند، اما در عمل نمی‌تواند از تعلق خود به ارزش‌ها دست بشوید. تبیین‌های فوق در باب تردید در عمل‌گرایانه بودن اندیشه‌های وی، یکی از دلایل اثبات این تعارض است. از سوی دیگر وی در طرح اجتماع پژوهشی به برخی قواعد اشاره می‌کند که باید بر فرایند کلاس حاکم باشد. این قواعد هم چون رعایت نوبت، احترام به عقاید دیگران، مسخره نکردن و نظایر این‌ها مواردی از ارزش‌های اخلاقی هستند که در برنامه فلسفه برای کودکان بدون این‌که قرار باشد بحثی برای آن‌ها صورت بگیرد، از اعضای اجتماع پژوهشی انتظار می‌رود که رعایت کنند. بنابراین به نظر می‌رسد که با وجود تلاش‌های لیپمن در تلقینی نبودن برنامه فلسفه برای کودکان در برخی موارد این اتفاق صورت گرفته است و افراد ملزم هستند که برخی قواعد اخلاقی را بدون تردید بپذیرند.

نکته مهم دیگری که در بحث مبانی نظری می‌توان بدان اشاره کرد، نگرش نسبت به فلسفه در دو دیدگاه است. هورکهایمر (۱۹۴۷) وظیفه فلسفه را پرداختن به امور متافیزیکی نمی‌داند، بلکه امر اجتماعی، اندیشه، خرد و به راه آوردن خرد می‌داند و به جای این‌که هم چون بسیاری از فلاسفه اقدام به پاسخ دادن به سؤال‌ها متافیزیکی نماید، فلسفه را از آسمان به زمین می‌آورد و وظیفه فلسفه را فعالیت خردورزانه ای معرفی می‌کند که با زندگی افراد اجتماع در ارتباط است و در راستای بهبود اندیشه و زندگی حرکت می‌کند. لیپمن نیز در برنامه فلسفه برای کودکان فلسفه در معنای پرداختن به اندیشه‌های فلاسفه در حوزه‌های متافیزیکی را به کنار می‌گذارد و تفکر فلسفی و فلسفه ورزی را محور برنامه فلسفه برای کودکان قرار می‌دهد و معتقد است انتقال و آموزش آرای فلاسفه نمی‌تواند منجر به شکل‌گیری تفکر فلسفی و رشد و بهبود اندیشیدن شود، بلکه برای این امر باید فلسفه ورزی و تفکر سطح بالا آموزش داده شود (قائدی، ۱۳۹۵). بدین ترتیب ملاحظه می‌شود که در هر دو دیدگاه، فلسفه از مفهوم معمول سخن گفتن درباره امور متافیزیکی خارج شده است و در بطن زندگی همه انسان‌ها جریان یافته است. فلسفه در معنی برخوردار از اندیشه فلسفی که راهگشای زندگی بشر و فراهم کننده مسیر بهبود و پیشرفت در زندگی دنیوی باشد، در این جا مدنظر قرار گرفته است. وجه اشتراک این دو در این زمینه راه یافتن تفکر به فلسفه است. اما قطعاً اختلافی در معنا و مفهوم اندیشه میان دو دیدگاه وجود دارد. هورکهایمر به واسطه تأثیرپذیری از فلسفه هگل و مارکس و مدنظر قرار دادن فرایند

دیالکتیک در اندیشه معنایی متفاوت از آن چه برنامه فلسفه برای کودکان در نظر دارد، دنبال می‌کند. اندیشه دیالکتیکی هورکهایمر آن چه هست را با آن چه باید باشد در مقابل هم قرار می‌دهد، اما تفکر در برنامه فلسفه برای کودکان تفکر مبتنی بر استدلال و قضاوت و پژوهش در فرایند مشارکت گروهی است و قرار است به شکل‌گیری جامعه‌ای دموکرات با توانایی استدلال بیانجامد.

نکته‌ای که در این جا می‌توان بدان اشاره نمود، این است که پرداختن به امور متافیزیکی می‌تواند به‌گونه‌ای صورت گیرد که منافاتی با خردورزی نداشته باشد. آیا فردی که تاکنون به سؤال من که هستم؟ بنیاد جهان چیست؟ و معرفت اصیل کدام است؟ نیاندیشیده است، می‌تواند تعریفی از انسان یا جهان یا خرد داشته باشد تا بر اساس آن به نقد اجتماع و فرایندهای آن، آن‌گونه که هورکهایمر به‌عنوان وظیفه فیلسوف مطرح می‌کند بپردازد؟ منظور از این پرسش این است که ادراکی که فرد از خود و جهان پیرامونش دارد، ادراکی متافیزیکی است. صحبت کردن درباره انسان نیازمند داشتن تعریفی از انسان است و تعریف انسان با بعد انسان‌شناسی متافیزیک مرتبط است. پرداختن به امور متافیزیکی زیربنای پرداختن به انسان و ارتباط وی با فرایندها و کنش‌های اجتماعی و سیاسی‌ای است که هورکهایمر آن‌ها را وظیفه فیلسوف یا متفکر انتقادی می‌داند، اما مهم این است که فرد نباید در گام اولیه یعنی متافیزیک باقی بماند، بلکه پس از کسب ادراکی از موضوع باید پا را فراتر گذارده، به نقد وضعیت اجتماعی دست یازد. بنابراین می‌توان گفت این‌که هورکهایمر وظیفه فلسفه را به راه آوردن خرد و امر اجتماعی قلمداد می‌کند، بدین معنا نیست که او مفاهیم متافیزیکی را به‌طور مطلق انکار می‌کند، بلکه وی بدون شک مبانی متافیزیکی اندیشه خود را می‌شناسد و به‌واسطه تعلق به فلسفه هگل و اندیشه‌های مارکس و مطالعه عمیق آرای کانت و بسیاری دیگر از فلاسفه توانسته است این‌چنین عمیق و موشکافانه مسائل اجتماعی زمان خود را بررسی نماید. اما به دلیل عدم تبیین واضح مبانی اندیشه‌اش بررسی، تحلیل و نقد آرای او از نظر انسجام درونی، با دشواری مواجه است.

هم چنین در نقد نگاه لیپمن به فلسفه‌ورزی این سؤال را می‌توان مطرح کرد که اندیشیدن به امور متافیزیکی آیا نوعی اندیشه فلسفی نیست؟ قطعاً پاسخ مثبت است. در چنین شرایطی اگر فضای مدرسه و کلاس درس به صورت اجتماع پژوهشی تشکیل گردد و تأمل و فلسفیدن محور برنامه‌ها باشد، چه ضرورتی برای حذف پرداختن به امور متافیزیکی و سؤال‌های فلسفی که فیلسوفان بدان پرداخته اند و ذهن کودکان را نیز مشغول ساخته

است، وجود دارد؟ در واقع پرداختن به این امور می‌تواند ذهن کودک را در کسب نگرش فلسفی نسبت به خود، جهان، معرفت و ارزش‌ها قدرتمند سازد و برای او ساختار یا بینشی نسبت به همه امور ایجاد نماید. طبیعی است که هدف از پرداختن به این امور در سال‌های اولیه کودکی به صورت انتقال اندیشه‌های فلاسفه نیست، اما با رشد ذهنی و ارتقا در سطوح تفکر می‌تواند این موارد نیز وارد برنامه‌های درسی گردد، چرا که ارتقای اندیشه حد و مرز ندارد و می‌تواند تا بی‌نهایت رشد یابد و از سوی دیگر به کسب فلسفه زندگی در فرد کمک می‌نماید.

و اما در باب پرداختن به موضوع تفکر انتقادی باید گفت که قاعدتاً دغدغه‌ای در هر دو دیدگاه وجود داشته است که صاحب‌نظران آن را به پرداختن به این موضوع ترغیب نموده است. دغدغه هورکهایمر (۱۹۴۷) این است که جهان به سمت بی‌خردی سیر می‌کند و انسان جایگاه انسانی خویش را از دست داده است. «خرد تبدیل به توانایی عقلانی برای هماهنگی شده است» (هورکهایمر، ۱۹۴۷، ص: ۷) «و تحت سلطه فرایندهای اجتماعی قرار گرفته است» (هورکهایمر، ۱۹۴۷، ص: ۱۵). برای بازگشت انسان به جایگاه اصلی‌اش و «فراهم نمودن زندگی بهتر برای بیشترین افراد» (هورکهایمر، ۱۹۶۸، ص: ۲۴۸) تنها نظریه انتقادی می‌تواند کارساز باشد که بر اساس آن هر چیز با هدف اولیه‌اش مورد سنجش قرار می‌گیرد. در همین جا می‌توان این پرسش را از هورکهایمر پرسید که این ادعا که تنها نظریه انتقادی می‌تواند پاسخگوی مسائل مبتلا به بشر باشد، آیا خود ادعایی کلی و اسطوره‌پردازی نیست؟ نظریه انتقادی تنها نقد می‌کند، اما جایگزین ارائه نمی‌کند، راهکاری برای رفع مسائل مطرح نمی‌کند و جایی خالی در ذهن ایجاد نمی‌نماید. بر اساس این نظریه کدام تعریف از انسان و بر اساس چه معیاری باید پذیرفته شود تا بگوییم انسان از جایگاه اساسی‌اش دور افتاده است؟ وجود مبنایی متافیزیکی شاید می‌توانست طرح این اندیشه توسط هورکهایمر را بهتر امکان‌پذیر سازد. در واقع ادعای اصلی در نقد این دیدگاه هورکهایمر این است که وی و هم‌فکرانش در نقد وضعیت جامعه معیار نقد را مشخص نمی‌کنند و هم‌چنین در طرح نظریه‌شان به‌عنوان راه‌حل نیز معیار برتری خود را مطرح نمی‌نمایند. در واقع این سؤال ممکن است مطرح گردد که چرا خواننده باید انتقادات آن‌ها را از جامعه بپذیرد؟ چه معیارهایی این انتقادات و دیدگاه‌ها را حمایت می‌کند؟ این خلأ در اندیشه لیپمن تا حدی مرتفع شده است و طرح تفکر انتقادی با دقت و وضوح بیشتری مطرح گردیده است.

در نگاه لیپمن دلایل دیگری برای پرداختن به تفکر انتقادی وجود دارد. اگرچه لیپمن نیز هم چون هورکهایمر معتقد است که انبوه اطلاعات و اندیشه‌ها نیازمند ابزاری برای سنجیدن است و این ابزار می‌تواند تفکر انتقادی باشد، اما کاربردهای دیگری نیز برای تفکر انتقادی مطرح می‌نماید که به‌نوعی در تقابل با دیدگاه هورکهایمر قرار می‌گیرد. لیپمن معتقد است جهان صنعتی و تکنولوژیکی که انسان امروز در آن به سر می‌برد و آینده‌ای که در انتظار انسان است، نیازمند مهارت‌هایی برای بهبود عملکرد است و یکی از این مهارت‌ها می‌تواند تفکر انتقادی باشد. بنابراین لیپمن این تحولات را می‌پذیرد و در صدد است فرد را برای مواجهه با آن آماده نماید اما هورکهایمر رشد صنعتی و تکنولوژیکی را که منجر به شی‌شدگی و برده‌وار شدن انسان شده است، زیر سؤال می‌برد و معتقد است که متفکر انتقادی باید با این فرایندها مقابله کند؛ زیرا چنین فرایندهایی در جهت استفاده ابزاری از انسان و مسخ کردن اندیشه او عمل می‌نماید.

#### ب. بررسی و نقد اهداف

بحث تفکر انتقادی در هر عرصه‌ای زمانی که مطرح می‌شود، قطعاً هدف یا اهدافی را دنبال می‌کند. این اهداف ممکن است ایجابی یا سلبی باشند. بدین معنی که در صدد ایجاد یک رفتار یا نگرش یا حذف رفتار یا نگرشی دیگر باشند. تفکر انتقادی در فلسفه اجتماعی هورکهایمر و برنامه فلسفه برای کودکان نیز قطعاً اهدافی را دنبال می‌کند که بررسی عمیق آن‌ها می‌تواند شواهدی مبنی بر همسویی یا ناهم‌سویی میان آن‌ها را در بر داشته باشد.

هورکهایمر هدف نظریه انتقادی‌اش را تحقق «شادکامی بیشتر و رسیدن به زندگی بهتر برای بیشترین افراد ممکن» بر می‌شمرد (هورکهایمر، ۱۹۶۸، ۲۰۰۲، ص: ۲۴۸). شادکامی و زندگی بهتر در نظر وی خروج انسان از شی‌شدگی و بازگشت به اصل اساسی انسان یعنی اندیشیدن و خردورزی عقلانی است (هورکهایمر، ۱۹۴۷). برای اصلاح و تغییر شرایط نیاز به فاعل شناسای آگاهی است که فعالانه مسیر زندگی‌اش را ترسیم می‌کند و روابط اقتصادی موجود را بازسازی می‌کند (هورکهایمر، ۱۹۶۸، ۲۰۰۲). آبرومیت (۲۰۱۱) بیان می‌کند که از نظر هورکهایمر مهم نیست که افراد تبدیل به فرد متفاوتی شوند، اما زندگی آن‌ها باید بهتر شود و رشد کند. نیازها، علایق و شادکامی فرد برای هورکهایمر شایان اهمیت است. هورکهایمر بر ارجحیت فرد مشخص تأکید می‌کند که نه تنها نیازهایش باید محقق گردد، بلکه باید از ترس و رنج رها باشد و بتواند علایق، لذت و شادکامی را فراتر از اصول انتزاعی و خواسته‌های اجتماعی انتزاعی پی‌گیری کند. نظریه انتقادی هورکهایمر اعتراضی است به تمایلات



آرمان‌گرایانه و برای تحقق انسان اجتماعی و عدم امکان تحقق شادکامی برای بخش بزرگی از جامعه. در واقع می‌توان گفت هدف نظریه انتقادی تحقق و برتری عقلانیت ابزاری در زندگی انسان است.

پرورش تفکر انتقادی در برنامه فلسفه برای کودکان با هدف پرورش شهروند مسئول و خوب است. شهروندی که بتواند به‌طور مستقل بیان‌دهد و در قضاوت‌هایش معیارهای درستی را به کار برد (لیپمن، ۱۹۸۸). شهروندی که مسئولیت‌هایش را در حوزه فردی و اجتماعی بشناسد و بدان عمل نماید. هر دو دیدگاه برای تحقق اهدافشان عقل را به‌عنوان ابزاری اساسی مورد توجه قرار می‌دهند. هورکهایمر معتقد است «هدف نظریه انتقادی این است که فعالیت انسان تحت کنترل عقل در آید» (هورکهایمر، ۱۹۶۸، ۲۰۰۲، ص: ۲۰۹) و لیپمن مسئله تربیت عقلانی را در همه برنامه‌های طراحی شده فلسفه برای کودکان مورد توجه قرار می‌دهد و مهم‌ترین هدف این برنامه را پرورش قدرت تعقل می‌داند (قائدی، ۱۳۹۵). برای عقلانی شدن شناخت، منطق یکی از زیرساخت‌های مهمی است که در هر دو دیدگاه به آن اشاره شده است. به اعتقاد شرت (۱۳۹۲) یکی از اهداف نظریه انتقادی هورکهایمر درک منطق درونی استدلال‌ها و مفروضات است. یعنی متفکر انتقادی باید بتواند استدلال‌ها و ادعاها را به لحاظ منطقی بررسی نماید و مورد ارزیابی قرار دهد. هم‌چنین، از دیدگاه لیپمن (۱۹۸۸) درک مهارت‌های منطقی در مهارت‌های استدلال جزء مهارت‌های متفکر انتقادی در برنامه فلسفه برای کودکان است. مسئله منطق و عقلانیت در هر دو دیدگاه اشاراتی خاص می‌طلبد که در پاسخ به سؤال چهارم بدان پرداخته خواهد شد. نکته‌ای که در همین جا باید بدان اشاره نمود، این است که عقلانیت یا تعقل به‌عنوان یک هدف واسطی برای رسیدن به اهداف عالی‌تر، هم چون شادکامی افراد جامعه همان‌گونه که هورکهایمر اشاره می‌کند باید مدنظر باشد، نه به‌عنوان ابزاری برای رسیدن به غایات دیگر. در غیر این‌صورت ممکن است شادکامی در جامعه‌ای در جریان باشد، بدون این‌که مبتنی بر تعقل و خرد باشد و یا بر عکس تعقل و خرد نه تنها منجر به شادکامی نشود، بلکه خوشبختی و شادکامی را نیز مختل سازد. در چنین شرایطی به نظر می‌رسد بهتر است هوشمندانه و با دقت و عمق بیشتری هدف‌ها مشخص گردند. از سوی دیگر، پرورش شهروند مسئول ممکن است از طریق دستکاری عواطف و احساسات بهتر محقق گردد تا از طریق اندیشه. بنابراین سلسله مراتب اهداف، و اولویت‌ها باید مشخص گردد و بر اساس آن اهداف پی‌گیری گردد.

پیرو بحث پرورش عقلانی و درک منطقی که هر دو دیدگاه بدان پرداخته‌اند، هدف دیگری را نیز می‌توان مطرح ساخت. نظریه انتقادی هورکهایمر در صدد نقد ایدئولوژی، اسطوره و خرافات است (هورکهایمر و آدورنو، ۱۹۸۷) و هم چنین تفکر انتقادی در برنامه فلسفه برای کودکان به منظور از بین بردن جهت‌گیری‌ها و تعصبات و حذف عقاید بیهوده به کار می‌رود (لیپمن، ۲۰۰۳، صص ۶۴-۶۶). بدین لحاظ در بحث متفکر انتقادی، هدف اصلی تربیت عقلانی می‌تواند هدفی فرعی را در بر داشته باشد که شناخت و اجتناب از اسطوره، خرافات، و تعصبات بیهوده است. برای درک عمیق‌تر و بهتر این بخش می‌توان گفت که تربیت عقلانی در هر دو دیدگاه مورد توجه قرار گرفته است. در بحث تربیت عقلانی شناخت منطق و درک استدلال‌ها کمک می‌کند تا فرد از اسطوره، تعصب و خرافات رها شود و عقلانیت محقق گردد. نکته مهمی که هر دو نظریه‌پرداز مدنظر قرار داده‌اند، طرح بحث تعقل با معیار منطق و استدلال است. یعنی تعقل نمی‌تواند دارای معنایی شخصی باشد و بر اساس آن فردی دیدگاه‌های دیگر را اسطوره، تعصب و خرافات بخواند. بلکه ادعاها باید با ابزار منطق و استدلال مورد سنجش قرار گیرد تا گرفتار تعصب فرد نقاد نگردد. (هرچند که عقل از دیدگاه اسلام وسیله عبادت خداوند رحمن و کسب بهشت الهی است، که در این دو دیدگاه بدان توجه نمی‌شود).

از سوی دیگر، در نظریه انتقادی هورکهایمر «عمل اجتماعی موجود که زندگی فرد را تا پایین‌ترین اجزای آن شکل می‌دهد، غیرانسانی است و این غیرانسانی بودن هر آن چه را که در جامعه اتفاق می‌افتد، تحت تأثیر قرار می‌دهد» (هورکهایمر، ۱۹۶۸، ۲۰۰۲، ص: ۲۱۰). هورکهایمر بیان می‌کند که در جامعه‌ای که صنعت فرهنگ اداره امور زندگی بشر را به دست گرفته است و فرهنگ توده، رفتارها و انتخاب‌های انسان را کنترل می‌کند، هرگونه عمل انسان باید در انطباق با وضعیتی باشد که جامعه صنعتی طلب می‌کند. در غیر این صورت سیستم او را به دلیل متفاوت بودن حذف می‌کند و یا مجبور به یک‌دستی و هم‌رنگی با جامعه می‌شود. چنین فرایندی در تضاد با مفهوم انسان به‌عنوان موجودی عقلانی، انتخاب‌گر و آزاد قرار دارد. بنابراین می‌توان گفت یکی از اهداف تفکر انتقادی در نظریه هورکهایمر این است که فرد نسبت به امور اجتماع بی‌تفاوت نباشد و تنها پیروی مقلدگونه نداشته باشد، بلکه نسبت به شرایطی که زندگی وی را در بر گرفته است حساس باشد و با در نظر گرفتن وجوه متمایز انسانی، رفتار و منش متناسب با وضعیت انسانی‌اش در پیش گیرد. او باید با نفی و انکار استبداد و سلطه‌ای که او را احاطه کرده است، برای زندگی‌اش تلاش کند و بکوشد تا

وضعیت اجتماعی بهتری را صورت دهد. در همین راستا، در فلسفه برای کودکان و به‌طور مشخص در بحث کاوش‌گری اجتماعی یکی از مسائلی که لیپمن مورد توجه قرار می‌دهد، این است که افراد چه واکنشی نسبت به مسائلی که خودشان در آن سهیم نیستند و یا با آن مخالف هستند، دارند؟ اموری که افراد جامعه بدون داشتن نقش جدی در صورت‌بندی آن، با آن مواجه می‌شوند با چه واکنش‌هایی روبه‌رو است؟ در داستان مارک که لیپمن به موضوعات مرتبط با فلسفه اجتماعی پرداخته است، نقش و کنش‌گری دانش‌آموزان نسبت به قوانین مدرسه مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. مسئله‌ای که دانش‌آموزان در داستان مارک مطرح می‌کنند، این است که قوانین جامعه تا چه حد نیازهای افراد را در نظر گرفته است و تا چه میزان خواسته‌های افراد جامعه در تدوین مقررات در نظر گرفته شده است؟ حتی در بحث دموکراسی معنای دموکراسی، حقوق اقلیت و خواست اکثریت، میزان نماینده واقعی بودن افراد پارلمان و ... جزء مباحثی است که از دید دانش‌آموزان داستان می‌تواند منجر به سرکشی و بی‌تفاوتی در قبال قوانین شود.

اما تفاوت هورکهایمر و لیپمن در این جا در نوع جامعه‌ای است که دیدگاه‌ها در آن مطرح شده است. هورکهایمر در جامعه سرمایه‌داری پاگرفت که در آن درک استبداد و سلطه سرمایه‌دار بر جامعه دشوار نیست؛ اما داستان‌های لیپمن برای جامعه‌ای طراحی شده است که مدعی دموکراتیک‌ترین ساختار حکومتی است، اما ظاهراً هم چنان به دلیل تفاوت‌های معنایی و تعاریف گوناگونی که از واژه‌ها به ویژه در حوزه علوم انسانی وجود دارد، استبداد، تقلید، سلطه و ... می‌تواند در هر جامعه‌ای مطرح گردد.

یکی از موارد مهم در بررسی هدف تفکر انتقادی از دیدگاه فلسفه اجتماعی هورکهایمر و برنامه فلسفه برای کودکان، نوع نگرشی است که نسبت به موضوع نظر و عمل وجود دارد. از دیدگاه هورکهایمر هدف نظریه انتقادی ایجاد وحدت میان نظر و عمل است (دارل، ۲۰۱۵؛ پُستون، ۲۰۰۴). یعنی فرد انتقادی باید بتواند فعالیتش را متناسب با دیدگاهی که پذیرفته است، سازماندهی کند. لیپمن نیز در بحث تفکر انتقادی بر این موضوع تأکید می‌کند. شارپ (۱۹۹۳) همکار لیپمن در طراحی و تدوین برنامه فلسفه برای کودکان تفکر انتقادی را «تفکر کاربردی» (شارپ، ۱۹۹۳، ص: ۳۳۹) می‌داند و در جایی نیز آن را «پراکسیس؛ عمل

اجتماعی تأمل‌گر<sup>۱</sup>» (شارپ، ۱۹۹۳، ص: ۳۴۳) می‌شمرد. بدین معنی که تفکر و عمل نمی‌تواند از هم منفک باشند و اندیشه‌ای که به عمل منجر نشود، از مبنای محکمی برخوردار نیست. بنابراین هم در دیدگاه هورکهایمر و هم لیپمن، تفکر صحیح تفکری است که بتواند میان نظر و عمل انسجام و هماهنگی برقرار سازد. منطقی به نظر می‌رسد که فرد وقتی در حوزه‌ای از علم و اندیشه وارد می‌شود، نسبت به آن حوزه متعهد باشد و دیدگاه‌ها و نتایج پژوهش را یا بپذیرد و یا نقد نموده و دیدگاهی که مطلوب‌تر و منطقی می‌نماید، ارائه نماید. اما اگر فردی در حوزه‌ای وارد شود و به‌عنوان متخصص در آن زمینه شناخته شود، اما عمل وی با تخصص او هماهنگ نباشد، نامعقول به نظر می‌رسد و بیانگر عدم تعهد و اعتماد او به حوزه‌ای است که در آن فعالیت می‌نماید. بنابراین ادعای هورکهایمر و تعریفی که از پیوند نظر و عمل به‌عنوان یکی از اهداف نظریه انتقادی ارائه می‌نماید، منطقی و گویاست. هم چنین لیپمن در پی طرح هدف معنایی از تجربه در ذکر اهداف برنامه فلسفه برای کودکان، همین معنا را در نظر دارد؛ یعنی فرد بتواند آموخته‌هایش را با تجارب پیوند زده و ارتباطی میان این دو برقرار سازد. یکی از مسائل عمده در نظام‌های آموزشی به‌ویژه نظام‌های سنتی، همین عدم پیوند و رابطه میان نظر و عمل یعنی میان آموزش‌های مدرسه‌ای و زندگی واقعی دانش‌آموزان است. برای این امر لازم است آموزش‌ها به زندگی دانش‌آموزان نزدیک شود و از پرداختن به امور کلی و انتزاعی فاصله بگیرد. همان‌طور که هورکهایمر کار فلسفه را پرداختن به زندگی انسان‌ها در جامعه و تلاش برای هرچه بهتر ساختن آن می‌داند و همان‌گونه که لیپمن در طراحی داستان‌های برنامه فلسفه برای کودکان، یکی از معیارهای اصلی را پیوند داستان با زندگی واقعی دانش‌آموز می‌داند.

تفکر انتقادی از دیدگاه هورکهایمر به عقل خود تأمل‌گر<sup>۲</sup> می‌انجامد (شرات، ۲۰۰۰) که بر اساس آن فرد نه تنها به تحلیل و نقد شرایط جامعه و محیط پیرامون خویش می‌پردازد، بلکه اندیشه وی نیز همواره در حال تغییر و ارزیابی مداوم است. تفکر انتقادی لیپمن نیز به تفکری منجر می‌شود که هم چون عقل خودتأمل‌گر هورکهایمر، بازتاب اندیشه‌های درونی و چالش‌های فرد با خودش در راستای بهبود فرایند اندیشه می‌باشد (شارپ، ۱۹۹۳). به اعتقاد هورکهایمر اندیشه انتقادی باید منجر به «انسجام و هماهنگی در اندیشه شود» (هورکهایمر،

---

1. Praxis; reflective communal action

2. Self-Reflective

۱۹۶۸، ۲۰۰۲، ص: ۱۹۲) و سازمانی منسجم و در عین حال منعطف نسبت به ابعاد جدید اندیشه ایجاد نماید. در همین راستا، لیپمن نیز معتقد است که تفکر انتقادی در برنامه فلسفه برای کودکان باید بتواند به «قرار دادن امور در شبکه‌ای از روابط و ایجاد نظم در وضعیت شناختی فرد توجه نماید» (شارپ، ۱۹۹۳، ص: ۳۳۷). شبکه‌ای از روابط که در آن هر اندیشه یا ایده‌ای در تعامل با سایر امور قرار دارد و جایگاه مشخصی را در چارچوب فکری فرد کسب نموده است. خودتأمل‌گر بودن، خوداصلاحی و نقد و ارزیابی مداوم اندیشه، ابعادی مهم از تفکر انتقادی است که نباید از آن غفلت شود. متفکر انتقادی تنها نگاه به بیرون ندارد، بلکه به درون اندیشه خود نیز نظر می‌کند و با به چالش کشیدن آن، هم ساختارهای کهنه و پوسیده آن را بیرون می‌ریزد و هم آشفتگی‌ها و بی‌نظمی‌های آن را سامان می‌بخشد. این نکته اخیر نکته‌ای است که زمینه روان‌شناختی- تربیتی دارد. روان‌شناسان در یادگیری به این موضوع می‌پردازند که یادگیری مطالب جدید در صورتی که در شبکه‌های یادگیری‌های قبلی جای بگیرد و فرد با جذب و انطباق و رفع ناهمخوانی‌ها در مطالب جدید و قدیم بتواند نظم لازم را در ساختار فکری‌اش ایجاد نماید، مطالب دوام بیشتری در حافظه او خواهد داشت. این عملکرد ذهنی نیازمند توانایی‌ای بیش از توانایی‌های ساده شناختی است، بلکه به نوعی فراشناخت، تحلیل و بررسی کلی‌تر نیاز دارد. تفکر انتقادی محقق این امر را تسهیل می‌کند. در غیر این‌صورت اگر متفکر انتقادی تنها به نقد بیرونی نظر کند و اندیشه خود را بررسی و نقد ننماید، به مرور دچار جمود فکری شده و درگیر تعصب می‌گردد.

### ج. بررسی و نقد روش

حوزه روش یکی از مهم‌ترین موضوعات در پرداختن به بحث تفکر انتقادی است. این‌که نظریه‌پرداز حوزه تفکر انتقادی از چه طریقی قرار است اقدام به عملی کردن دیدگاه‌هایش نماید، تا حد زیادی بیان‌گر عمق دغدغه وی و میزان اهمیت موضوع برای او است. چگونگی پرداختن متفکران مورد نظر به روش تفکر انتقادی در پاسخ به این سؤال مورد توجه قرار می‌گیرد.

یکی از ویژگی‌های مهم متفکر انتقادی که در هر دو دیدگاه به آن اشاره شده است و در واقع نقطه مرکزی برای شکل‌گیری متفکر انتقادی است، بحث تعامل فرد متفکر با موضوع تفکر است. در نظریه انتقادی هورکهایمر نظریه، نظریه‌پرداز و موضوع نظریه در تعامل تنگاتنگ با یکدیگر قرار دارند و متفکر سنتی که میان تخصص و اندیشه از یک‌سو و فعل و

عملکرد وی فاصله وجود دارد، مورد سرزنش قرار می‌گیرد (هورکهایمر، ۱۹۶۸، ۲۰۰۲). در فلسفه برای کودکان نیز فرد با موضوع مورد نظر در تعامل تنگ‌انگ است. اساساً تعامل میان افراد و گفتگو، بنیاد اجتماع پژوهشی است و تمرین مهارت‌های گفتگو یکی از اساسی‌ترین فعالیت‌ها و مهارت‌هایی است که فرد باید بیاموزد. از سویی فرد در برنامه فلسفه برای کودکان با خود نیز در تعامل است. موضوعات گفتگو از درون علایق و دغدغه‌های کودکان طراحی می‌شود، بنابراین کودک حتی پس از خروج از اجتماع پژوهشی هم چنان با موضوع درگیر است و به دنبال یافتن پاسخ برای سؤال‌هایش. کودک دارای تفکر انتقادی بر ساختارهای ذهنی‌اش اشراف دارد، آن‌ها را بررسی می‌کند، سؤال طرح می‌کند و برای پرسش‌هایش پاسخ‌های احتمالی ارائه می‌کند. وی می‌کوشد معنایی برای زندگی بیابد و برای این منظور از تجربیاتش بهره می‌گیرد و پرسش‌ها و پاسخ‌هایش را در تجاربش دنبال می‌کند. اندیشه‌هایش را با تجربه پیوند می‌زند و آن‌ها را در زندگی به کار می‌برد.

کاربست اندیشه‌ها در تجارب زندگی که فلسفه برای کودکان بدان اشاره می‌کند، موضوعی است که مشابه بحث تعامل نظریه و نظریه‌پرداز در نگاه هورکهایمر است. هورکهایمر در طرح نظریه انتقادی به مفهومی تحت عنوان ضرورت<sup>۱</sup> اشاره می‌کند که مضمون آن به اختصار چنین است که «در نظریه انتقادی فاعل شناسا خود با وضعیت اجتماعی که در آن به سر می‌برد، همراه است و تمایز میان نظر و عمل از بین می‌رود» (هورکهایمر، ۱۹۶۸، ۲۰۰۲، ص: ۲۳۰). در نظریه انتقادی بر خلاف نظریه سنتی میان نظریه پرداز و نظریه جدایی و انفکاک وجود ندارد و وقایع از دانشمند مستقل نیست، بلکه میان فاعل شناسا و وقایع پیوستگی و تعامل وجود دارد. اندیشه انتقادی آگاهانه است و فرد انتقادی وقایع را در اندیشه‌اش و با سایر ساختارها و اجزای فکری‌اش، سازماندهی می‌کند. ملاحظه می‌شود که میان دو دیدگاه در این حوزه ارتباط نزدیکی حاکی از همپوشانی وجود دارد، با این تفاوت که هورکهایمر روند مشخصی برای چگونگی این پیوند ارائه نکرده است و آن را به‌عنوان معیاری برای انتقادی بودن فرد مطرح شناخته است، اما در برنامه فلسفه برای کودکان به واسطه این‌که یک برنامه تربیتی ارائه کرده است، در طرح روش اجتماع پژوهشی، به‌طور دقیق به مسئله و روند و مراحل آن می‌پردازد.

هورکهایمر معتقد است نقد درونی باید روش فلسفه انتقادی باشد (شرات، ۲۰۰۰). نقد درونی به معنی ارزیابی انسجام و هماهنگی و صحت محتوای ادعاهاست. در همین راستا، لیپمن (۱۹۸۸) نیز به یادگیری مبانی منطقی برای داشتن متفکر انتقادی اشاره می‌کند و بیان می‌کند که در یک فرایند منطقی مقدمات و نتایج باید با هم سنخیت داشته باشند. بدین ترتیب در هر دو دیدگاه متفکر انتقادی باید بتواند با استفاده از اصول و قواعد منطقی که آموخته است، ادعاها و امور را به لحاظ منطقی ارزیابی نماید و با سنجش انسجام درونی آن‌ها صدق و کذب آن را بررسی نماید و سپس اقدام به رد یا پذیرش نماید.

دغدغه هورکهایمر در طرح نقد درونی به‌عنوان روش فلسفه انتقادی کاملاً قابل درک است. جامعه‌ای که هورکهایمر به نقد آن می‌پردازد، فضایی است سرشار از ادعاهایی که در صدد به بند کشیدن افکار توده مردم و کنترل آن است، جامعه‌ای که اسطوره‌پردازی و خرافه در آن رواج دارد. اسطوره‌ای که هورکهایمر بدان می‌پردازد و آن را عامل خرافه‌پردازی می‌داند، در واقع ترس از ناشناخته‌هاست. وی معتقد است در تعامل انسان و طبیعت ترس از ناشناخته‌ها باعث شد که انسان دست به اسطوره‌پردازی بزند و در روشنگری انسان‌ها برای مقابله با اسطوره و خرافات و به منظور سلطه بر طبیعت دست به دامان علم و تکنولوژی می‌شوند. نتیجه این امر سلطه تکنولوژی بر انسان و شکل‌گیری اسطوره‌ای جدید به نام علم است (بنتون و کرایب، ۱۳۸۹، صص: ۲۰۸-۲۰۹) بهترین راه حل برای رهایی از این وضعیت دست به دامان منطق شدن بود و از این طریق کشف اشکالات ذهنی و بنیادهای سخن. لیپمن نیز مسلماً بر همین اساس شناخت و یادگیری مبانی منطقی را از مهارت‌های مهم برای دستیابی به تفکر انتقادی می‌داند. اما وجه دیگری نیز در اندیشه لیپمن وجود دارد که در دیدگاه هورکهایمر مشاهده نمی‌شود. یکی از اهداف لیپمن از گنجاندن مباحث منطقی و لزوم آشنایی دانش‌آموزان با آن، این است که منطق به فهم عمیق‌تر دیدگاه‌های دیگران کمک می‌کند و از این طریق شفاف‌سازی کلمات و نظرات حاصل می‌گردد و افراد می‌توانند به درک مشترکی از موضوع دست یابند. شفاف‌سازی مفاهیم و ایده‌ها، یکی از مهارت‌هایی است که لیپمن در بحث پرورش تفکر انتقادی بدان پرداخته است. بدین لحاظ می‌توان گفت که لیپمن دلایل محکم‌تری برای طرح منطق در ذهن دارد، اگرچه دغدغه هورکهایمر را به هیچ روی نمی‌توان نادیده گرفت، اما در کنار هم قرار گرفتن دو ایده می‌تواند مبنای فکری محکم‌تری ایجاد نماید.

به نظر می‌رسد مهم‌ترین کاستی اندیشه هورکهایمر را می‌توان در کلی‌گویی روش‌شناختی آن دانست. هورکهایمر به خوبی به تحلیل شرایط و اوضاع حاکم بر جامعه می‌پردازد و تحلیل مناسبی از بنیان‌هایی که باعث پدیدآمدن چنین شرایطی شده است، ارائه می‌نماید. اما در جایی که باید با ارائه روش دقیق و گویا برای چگونگی تحقق ایده‌اش به خوبی از آن دفاع کند، سطحی و ساده‌انگارانه مواجه می‌شود و با ارائه برخی مباحث کلی آن را ناتمام رها می‌کند. وی به نظر خودش هدفی متعالی برای جامعه بشری ارائه می‌کند مبنی بر تحقق شادکامی، عقلانیت و آزادی و تحقق آن را بر رفع تنگناها و موانعی مبتنی می‌داند که منجر به بهره‌کشی از انسان و استفاده ابزاری از او و سلطه قدرت شده است، اما درباره چگونگی تحقق این هدف و روش رسیدن به آن موضوع ایجابی دقیقی ارائه نمی‌نماید و تنها با طرح نبایسته‌ها قصد دارد به این هدف دست یابد. به نظر می‌رسد که عدم شفافیت و ارائه موضع دقیق در چگونگی تحقق این هدف، از ضعف‌های اندیشه هورکهایمر باشد.

اکنون این سؤال پیش می‌آید که با توجه به این‌که هورکهایمر به وضوح به بحث متافیزیک نپرداخته است، نمی‌توان درباره ادراک او از انسان و جهان فهم دقیقی حاصل نمود تا بر اساس آن بررسی شود که آیا فهم و تعریف او از انسان فهمی دقیق و جامع است یا مورد مناقشه است؟ که حالت دوم مطرح می‌باشد و بر همین اساس آیا موانع و تنگناها و نواقصی که به آن اشاره می‌کند، بر پایه ادراک صحیحی بنا نهاده شده است یا خیر؟ و از سوی دیگر با فرض شناخت ادراک هورکهایمر از انسان، چگونه می‌توان اطمینان حاصل کرد که در صورتی که این موانع و تنگناهای سلطه و ایدئولوژی حذف گردد، انسان‌ها به خودی خود مسیر درستی را انتخاب می‌نمایند و بهره‌کشی‌های شخصی و با استفاده از قدرت اقتصادی صورت نمی‌گیرد؟

در مقابل، لیپمن در طرح بحث پرورش تفکر انتقادی که در برنامه فلسفه برای کودکان ارائه نموده است، به طرح مراحل، اجزا، مهارت‌ها و قواعد اجتماعی پژوهشی می‌پردازد و نقش و عملکرد تسهیل‌گر را به خوبی تعریف می‌کند. اگرچه متفکران مختلف انتقاداتی نیز بر روش لیپمن وارد ساخته‌اند، اما انتقادات مورد نظر یا دچار خدشه مفهومی از درک این برنامه بوده‌اند که به همین دلیل انتقاد ناسازواری بوده است و یا انتقاد مطرح شده صحیح بوده است. اما در مقابل نتایج مثبت این برنامه و سایر محاسنی که برای کاربرد آن وجود داشته است و از سوی دیگر، نبود برنامه جایگزینی که این معایب را پوشش داده باشد،



باعث شده است که برنامه فلسفه برای کودکان هم چنان متقاضیان و طرفداران خود را داشته باشد و روند گسترش آن در جریان باشد.

### نتیجه‌گیری

در مقاله حاضر که بررسی نسبت میان دو مورد از شناخته‌شده‌ترین و عمیق‌ترین دیدگاه‌ها درباره تفکر انتقادی پرداخته است، نکاتی قابل تأمل و مهم استخراج و استنباط گردید که می‌تواند مورد توجه نهادها و پژوهشگرانی که در صدد طراحی برنامه پرورش تفکر انتقادی هستند، قرار گیرد.

به نظر می‌رسد بحث تفکر انتقادی در هر جامعه و در هر زمانی، پیوندی ناگسستنی با سقراط و روش و منش او دارد. چنان‌که دیدگاه‌های مذکور نیز به این مبنای تاریخی قائل بوده‌اند. نکته حائز اهمیت دیگری که در دو دیدگاه مورد نظر ملاحظه شد، نگرشی است که نسبت به فلسفه دارند و آن را از حوزه‌ای انتزاعی و دور از دسترس عموم خارج کرده و به حوزه‌ای عمومی و در بطن زندگی عامه مردم وارد می‌کند. در نظر ایشان، اندیشیدن عین فلسفه است و فلسفه راه و روش زندگی است. بنابراین برای پرورش متفکر انتقادی باید نگرش به فلسفه و تعریف آن تغییر یابد و ابتدا از امری انتزاعی خارج شده و در زندگی مردم ورود نماید. ورود فلسفه به زندگی بدین معنی است که فرد توانایی این را بیابد که به ساده‌ترین و ملموس‌ترین امور زندگی، فیلسوفانه و تأمل‌ورزانه و عمیق بنگرد و آن را مورد پرسش و چالش قرار دهد. تفکر به‌عنوان بُعدی مهم و اساسی در این تعریف از فلسفه جای می‌گیرد. تفکر نقادانه بخشی مهم از تفکر فلسفی است با ویژگی‌ها و مهارت‌های خاص خود. نظام تربیتی‌ای که در صدد پرورش تفکر انتقادی است، در واقع باید با معنا و تعریف جدیدی از تفکر و فلسفه‌ورزی وارد چنین فعالیتی شود. روش‌های سنتی انتقال اندیشه به کودکان نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای کودکان در عصر حاضر باشد. تفکر انتقادی نمی‌تواند با آموزش درباره تفکر انتقادی رشد یابد، بلکه مهارت‌های فکری سطح بالا باید تمرین و یاد گرفته شود.

نقد مداوم و تلاش فکری برای بهبود و بازسازی وضعیت اجتماعی که انسان در آن به سر می‌برد نیز نکته‌ای قابل تأمل در بررسی دیدگاه‌هاست و در پرورش متفکر انتقادی باید مورد نظر قرار گیرد. متفکر انتقادی باید با عادات ذهنی مقابله کند و با امور مواجهه انتقادی داشته باشد، ضعف‌های اندیشه را بشناسد و اصلاح کند و از این طریق به اصلاح امور فردی و اجتماعی و بهبود زندگی بشر خدمت کند. اما نکته مهمی که در اینجا باید بدان اشاره

نمود، این است که انتقاد باید ابتدا از درون اندیشه فرد منتقد آغاز شود. یعنی وی باید در ابتدا بتواند وجوه غیرمنطقی اندیشه خویش را شناسایی و اصلاح نماید، تعصبات فکری را دریابد، و در واقع اولین مواجهه انتقادی باید از سوی منتقد نسبت به بنیادهای فکری خودش صورت گیرد. بنابراین بُعد خوداصلاحی که در برنامه فلسفه برای کودکان بدان اشاره شده است، باید در پرورش متفکر انتقادی مدنظر قرار گیرد.

در گام بعدی متفکر انتقادی باید بتواند به نقد شرایط اجتماعی بپردازد. در این راستا باید بتواند وجوه مورد انتقاد را به درستی و وضوح مشخص نماید و از کلی‌گویی پرهیز کند. وی باید مغالطات فکری و منطقی را بشناسد و مراقب باشد گرفتار این آسیب‌های فکری نگردد. این چنین نظام فکری زمانی که وارد نهاد آموزش و پرورش شود و ورودی‌های این نهاد یعنی دانش‌آموزان را با کفایت و مهارت پرورش دهد، به زودی در سرتاسر جامعه گسترش می‌یابد و تمام عناصر جامعه را در بر می‌گیرد و در دراز مدت هم منجر به پرورش شهروندان مسئول، انتخاب‌گر، و آگاه می‌شود و هم متضمن تحقق شادکامی برای افراد جامعه است.

بررسی نسبت میان دیدگاه‌ها و کشف وجوه اشتراک و اختلاف، می‌تواند در شناسایی ابعاد ناشناخته موضوع مورد مطالعه یاری رساند و با ارائه شقوق مختلف، عناصر و جایگزین‌هایی را برای طراحی برنامه‌هایی در صدد رشد زندگی بشر عرضه نماید و این همان کاری است اندیشه انتقادی با تصمیم و انتخاب‌های فرد می‌کند. در نقد دیدگاه انتقادی و نگاه منتقدانه لیپمن باید از پتانسیل دیدگاه اسلامی هم بهره جست، زیرا حضرت علی (ع) فرموده اند: «کونوا نقاد الکلام» یعنی نقد کننده کلام باشید. در مکتب اسلام معیارهای نقد وجود دارد که در آموزش تفکر نقاد به کودکان باید از دیدگاه اسلامی نیز بهره گرفت.

## منابع

- باقری، خسرو (۱۳۹۴). فیک در ترازو، نگاهی انتقادی ار منظر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. مجموعه آموزش مربی فلسفه برای کودکان و نوجوانان. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
- زیباکلام مفرد، فاطمه (۱۳۹۰). مبانی فلسفی آموزش و پرورش در ایران. تهران: انتشارات حفیظ.
- شرت، ایون (۱۳۹۲). فلسفه علوم اجتماعی قاره‌ای، هرمنوتیک تبارشناسی، و نظریه انتقادی از یونان باستان تا قرن بیست و یکم. (هادی جلیلی، مترجم). تهران: نشر نی
- فرامرز قراملکی، احد (۱۳۸۵). روش شناسی مطالعات دینی. مشهد: انتشارت دانشگاه علوم اسلامی رضوی.
- قائدی، یحیی (۱۳۹۵). مبانی نظری فلسفه برای کودکان. تهران: انتشارات مرآت.
- Darrell, P. A. (2015). Critical Theory. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Science*, 2(5), 293-303.
- Halpern, D. F. (2003). Thought and Knowledge, an Introduction to Critical Thinking. *Lawrence Erlbaum Associates*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Haynes, J. (2004). *Children as Philosophers*. London: Routledge Falmer.
- Horkheimer, M. (1947). *Eclipse of Reason*. NY: Seabury Press.
- Horkheimer, M. (1968). *Critical Theory, Selected Essays*. (M. J. O'connel et al, Trans.). NY: Continuum Publishing Company.
- Horkheimer, M.; Adorno, T. (1987). *Dialectic of Enlightenment*. (E. Jephcott, Trans.). Stanford: Stanford University Press.
- Jay, M. (1973). *The Dialectical Imagination: A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research*. Boston: Little, Brown.
- Jones, T. (2012). Community in the Classroom: an Approach to Curriculum and Instruction as a Means for the Development of Student Personal Engagement in High School Classroom. *Journal of Educational Perspective*, 44(1&2), 58-64.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39.
- Lipman, M. (1987). Preparing teachers to teach for thinking. *Journal of Philosophy Today*, 31(1), 90-96.
- Lipman, M. (1988). *Critical Thinking: what can it be? Resource Publication*. 1:1, Upper Montclair, NJ: Institute for Critical Thinking.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Temple University Press.
- Lipman, M. (1993). Philosophy for Children and Critical Thinking. *Thinking children and education*. Montclair State College. Kendall/ Hunt Publication Company.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Postone, M. (2004). Critique, State and Economy. *The Cambridge Companion to Critical Theory*. University of Notre Dame.
- Sharp, A. M. (1993). The Community of Inquiry: Education for Democracy. *Thinking Children and Education*. Montclair State College. Kendall/ Hunt Publication Company.
- Sherratt, Y. (2000). Adorno and Horkheimer Concept of Enlightenment, *British journal for history and philosophy*, 8(3), 521-544.



## جایگاه آموزش‌های آنلاین در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی با تأکید بر نظریه فلسفی کنش‌گر-شبکه<sup>۱</sup>

امیر مرادی<sup>۲</sup> و دکتر سعید ضرغامی همراه<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی جایگاه موک‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی با تأکید بر نظریه کنش‌گر-شبکه است. پژوهش حاضر فلسفی و روش آن از نوع تحلیل مفهومی و زبانی و تحلیل منطقی فرارونده است. اسناد تحلیل‌شده شامل دیدگاه‌های صاحب‌نظران، کتب، پیشینه مطالعاتی و پژوهش‌های مرتبط در این زمینه‌اند. پژوهش نشان داد که بربنیاد نظریه کنش‌گر-شبکه و عاملیت هم‌زمان انسان و فناوری و تأثیرگذاری متقابل آن‌ها بر یکدیگر، موک‌ها ابزاری خنثی نیستند و می‌توانند دارای جایگاه دوگانه سازنده و غیرسازنده در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی باشند. از یک سو از طریق تغییر نقش استاد و فراگیر، به‌کارگیری رویکردهای تعاملی در تدریس، پرورش شایستگی‌های اختصاصی و توسعه عدالت آموزشی زمینه پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی را فراهم می‌کنند، از سوی دیگر، به‌علت غیرحضور بودن، پذیرش بی‌قیدوشرط همه متقاضیان، شلوغ بودن کلاس‌ها، وجود هویت‌های کاذب و امکان ناشناختگی فراگیران، باعث کاهش مسئولیت‌پذیری می‌شوند. بر اساس نظریه کنش‌گر-شبکه و نگاه واسطه‌ای، متقارن و شبکه‌ای به انسان و مصنوعات می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که موک‌ها از طریق تغییر ماهیت علائق و قصدهای کنش‌گران، زمینه پرورش مسئولیت‌پذیری یا مسئولیت‌گریزی اخلاقی آن‌ها را فراهم کرده‌اند. این ابزار به‌خودی‌خود فاقد ابزاری برای تقویت مسئولیت‌پذیری اخلاقی است اما این خلاء را می‌توان با تعاملی‌تر کردن محیط یادگیری و استفاده بیشتر از فناوری‌های چندرسانه‌ای پر کرد.

واژگان کلیدی: دوره برخط آزاد انبوه (موک)، مسئولیت‌پذیری اخلاقی، نظریه کنش‌گر-شبکه، آموزش عالی

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۸/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۱۶

۲. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی تهران و مدرس پاره‌وقت دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول)؛

amirmoradi8@yahoo.com

۳. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی تهران؛ zarghamii2005@yahoo.com

## مقدمه

امروزه در هر جامعه‌ای انتظار می‌رود که دانشگاه در کنار رشد علمی، جایگاهی برای رشد و ارتقای تربیت اخلاقی و پرورش منش باشد. صاحب‌نظران جامعه انتظار دارند که دانشجوی پابه‌پای رشد علمی، تحولی در منش، نگرش و رفتار اخلاقی خویش احساس کند؛ چرا که دانشگاه تنها جایی برای انباشت اطلاعات در ذهن دانشجو نیست، بلکه مکانی برای کسب بینشی فراگیر نسبت به مسائل کلان جامعه و احساس مسئولیت اخلاقی در قبال آن‌هاست (مهتا و کالرا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶، ص: ۱۴۸).

دانشجویان امروزی، مسئولان جامعه آینده هستند و علاوه بر کسب دانش و تخصص، باید بتوانند ارزش‌هایی هم‌چون صداقت<sup>۲</sup>، تعهد<sup>۳</sup> و مسئولیت‌پذیری<sup>۴</sup> را در خود پرورش و رشد دهند (تامپسون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵، ص: ۱۰۱). اگر آموزش عالی در پرورش منش‌هایی هم‌چون مسئولیت‌پذیری موفق عمل نکند، در دو حوزه آموزش و پژوهش نیز ناموفق خواهد بود، چرا که مطابق با دیدگاه کلی و همکارانش<sup>۶</sup> (۲۰۰۸) مسئولیت‌پذیری اخلاقی ارتباط نزدیکی با مفاهیمی چون حقوق بشر، عدالت و تعامل اجتماعی دارد.

لویناس<sup>۷</sup> (۱۹۹۱) در باب مسئولیت اخلاقی بر این باور است که منفعل بودن من از دیگری، شرط اخلاقی بودن است، اخلاقی که دیگری را غایت ایده‌آل سوژه لحاظ می‌کند، اما دیگر بر اراده آزاد در مقام اصل‌الاصول اخلاقی زیستن تأکید نمی‌کند. لویناس (۱۹۹۶) دو ویژگی گریزناپذیری<sup>۸</sup> و تقارن‌ناپذیری<sup>۹</sup> را به‌عنوان ویژگی‌های مسئولیت اخلاقی قلمداد می‌کند، وی با قبول گریزناپذیری مسئولیت اخلاقی، تلاش می‌کند نه گفتن به طلب اخلاقی دیگری را محال جلوه دهد. وی گاهی اوقات حتی نه گفتن به ندای دیگری را به‌مثابه یک پاسخ قلمداد می‌کند، چرا که این نه گفتن اوج گریزناپذیری از مسئولیت اخلاقی را به نمایش می‌گذارد،

- 
1. Mehta & Kalra
  2. Honesty
  3. Commitment
  4. Responsibility
  5. Thompson
  6. Kelly et al
  7. Levinas
  8. Inescapable
  9. Asymmetricality

آن‌جا که جز من و او هیچ چیز دیگری وجود ندارد و من مجبور است به او بنگرد و به ندایش گوش فرا دهد، ولو پاسخش منفی باشد یا سکوت کند. تقارن‌ناپذیری هم با کمرنگ‌سازی عمومیت قانون عقل، سعی در نمایش کامل نقصان من در مقابل دیگری دارد و حرکت اخلاق از سوی دیگری به سوی من را نشان می‌دهد. در نتیجه لویناس معتقد است من در مقام مسئول در قبال همه کائنات «غیرخود و علی‌رغم خود» است؛ عبارتی که آشکارا گوشزد می‌کند «من نباید در عوض مسئولیت‌پذیری خود خواهان هرگونه نفع و مزیتی باشد»، چراکه مسئولیت را پیش از آن‌که خود آزادانه آن را گزینش کرده باشد، برعهده‌گرفته‌است (لویناس، ۱۹۹۶، به نقل از صیاد منصور و طالب‌زاده، ۱۳۹۳).

از سوی دیگر، یکی از جدیدترین فناوری‌های آموزش آنلاین که در کمتر از یک دهه گذشته ظهور یافته و نظریه و عمل آموزشی بسیاری از دانشگاه‌های بزرگ جهان را دست‌خوش دگرگونی کرده است، دوره‌های برخط آزاد انبوه (موک‌ها) است (آلبو و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). موک‌ها دوره‌های آموزشی آنلاین کوتاهی هستند که به صورت برخط و بدون نیاز به حضور فیزیکی ارائه می‌شوند، هر فردی با دسترسی اینترنتی می‌تواند از هر مکانی به آن‌ها دست یابد، از نظر تعداد نامحدود و رایگان‌اند، مبتنی بر خودراهبری هستند، از مواد آموزشی شامل سخنرانی‌های ویدئویی، انجام تکالیف، آزمون‌ها و آزمایش‌ها تشکیل شده‌اند (یوهانسون و فرولو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). بنابراین موک‌ها با دارا بودن ویژگی‌هایی نظیر تعاملی بودن (کونول<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴)، آموزش رایگان، صرفه‌جویی در هزینه‌ها و وقت (یلتنس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴)، اعطای مدرک رسمی، نداشتن محدودیت سنی، جنسی و مکانی خاص (یوهانسون و فرولو، ۲۰۱۴) توجه بسیاری از افراد و موسسات آموزش عالی را به خود جلب نموده‌اند. از میان کنسرسیوم‌های مهم موک‌ها در جهان می‌توان به کورسرا<sup>۵</sup>، ادکس<sup>۶</sup> و یوداسیتی<sup>۷</sup> اشاره کرد. موک‌ها دارای پتانسیل دسترسی به مخاطبین بین‌المللی هستند؛ با توجه به تنوع قومی،

1. Albó et al
2. Johansson & Frolov
3. Conole
4. Hjeltnes
5. Coursera
6. EdX
7. Udacity

نژادی، فرهنگی، مذهبی و زبانی دانشجویان در محیط یادگیری آن‌لین، برقراری سیاست توازن میان انتظارات مختلف دانشجویان و استادان مشکل است، بنابراین مطالعه نحوه درک شرکت‌کنندگان از رفتارهای اخلاقی و منشی نظیر مسئولیت‌پذیری در محیط‌های یادگیری آن‌لین مهم است و بررسی این موضوع نیازمند پرسش فلسفی است (لنجل، ۲۰۰۴، ص: ۸۵).

رویکردهای فلسفی متعددی (مانند ابزارگرایی<sup>۱</sup>، جبرگرایی<sup>۲</sup>، اراده‌گرایی<sup>۳</sup>، ذات‌گرایی و ...) در حوزه فلسفه فناوری مطرح شده‌اند (میچام و والبرز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹)، اما نظریه فلسفی شبکه‌کنش‌گر بر این باور است که این رویکردها از آمیزش پیشینی مصنوعات با انسان و همچنین از وساطت<sup>۵</sup> (به معنای ایجاد تغییر و واسطه موجودی است که تغییری در یک برنامه ایجاد می‌کند) انسان‌ها و مصنوعات غفلت می‌کنند؛ اولاً مصنوعات چنان خودمختار نیستند که اراده خود را بر ما تحمیل کنند، آن‌ها با انسان آمیزش تاریخی داشته‌اند و انسان موجودی جدا و مستقل در برابر مصنوعات نیست، بلکه مصنوعات بخشی از ماهیت وی را شکل می‌دهند (لتور<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲)، ثانیاً انسان نمی‌تواند از مصنوعات هم چون وسیله صرف<sup>۷</sup> (از واژه‌های کلیدی نظریه کنش‌گر شبکه است و در مقابل واسطه قرار دارد) استفاده کند، چرا که آن‌ها واسطه‌هایی هستند که تا حدی تصمیم‌های ما را تغییر می‌دهند و تعدیل می‌کنند. در نتیجه ما نه «به وسیله» مصنوعات، بلکه «به همراه» آن‌ها تصمیم خواهیم گرفت و عمل خواهیم کرد (لتور، ۲۰۰۵).

اهمیت و ضرورت بررسی این مسئله از آنجا ناشی می‌شود که در مورد جایگاه موک‌ها در تربیت و پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی توافق وجود ندارد، از یک‌سو منتقدان (دریفوس، ۲۰۰۹؛ سامسون و کین، ۲۰۰۶) بر این باورند که تربیت و پرورش مسئولیت‌پذیری در موک‌ها گنجانده نشده است و حتی آن را ذاتاً برای شبیه‌سازی فعالیت‌های پرورشی مناسب

- 
1. Instrumentalism
  2. Determinism
  3. Voluntarism
  4. Mitcham & waelbers
  5. Mediation
  6. Latour
  7. Intermediary



نمی‌بینند. از سوی دیگر موافقان (بورجس، ۲۰۰۸؛ بیرجس، ۲۰۰۱؛ لوی، ۲۰۰۶) معتقدند که از طریق قابلیت‌ها و امکانات مختلف موب‌ها مانند ویدئوکنفرانس، اتاق مباحثه الکترونیکی<sup>۱</sup> و گپ‌زنی<sup>۲</sup>، چت<sup>۳</sup>، پست الکترونیک<sup>۴</sup>، انجمن‌ها<sup>۵</sup> و وبلاگ‌های دانشجویی پرورش مسئولیت‌پذیری امکان‌پذیر است. جنبه نوآوری این پژوهش این است که موضوع آموزش‌های آنلاین و موب‌ها در جهان و کشورمان موضوعی نوپا و مربوط به دو دهه گذشته است و در مورد جایگاه آن در تربیت منش و پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی تاکنون پژوهشی در داخل و خارج با تأکید بر نظریه شبکه کنش‌گر صورت نگرفته است. لذا از آنجایی که اکثر فراگیران موب‌ها در ایران و جهان جوانان علاقه‌مند به تحصیلات دانشگاهی هستند، کشف جایگاه واقعی آن در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی بسیار مهم و ضروری است. بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی جایگاه موب‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی دانشجویان با تأکید بر نظریه شبکه کنش‌گر است.

### روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، تحلیل فلسفی<sup>۶</sup> و از نوع تحلیل مفهومی و زبانی، منطقی فرارونده و روش استنتاجی است. روش تحلیل فلسفی و مفهومی یکی از روش‌های پژوهش کیفی است که به کمک آن می‌توان نظام‌های پیچیده فکر را با «تحلیل» آن‌ها به عناصر ساده‌تری برای بررسی دقیق‌تر نسبت‌های آن، ارزیابی کرد. هدف پژوهش تحلیل فلسفی، فهم و بهبود بخشیدن مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی است که ما برحسب آن‌ها تجربه را تفسیر می‌نماییم، مقاصد را بیان می‌داریم، مسائل را ساخت‌بندی می‌کنیم و پژوهش‌ها را اجرا می‌کنیم (شورت، ۱۳۹۲، ص: ۴۳؛ باقری، ۱۳۸۹). تحلیل فلسفی شامل تحلیل تجزیه‌ای<sup>۷</sup>، تحلیل بازگشتی<sup>۸</sup> و تحلیل تفسیری<sup>۱</sup> است. تحلیل تجزیه‌ای مبتنی بر کاویدن یک کل و

- 
1. Electronic discussion room
  2. Chat room
  3. Chat
  4. E-mail
  5. Forum
  6. Philosophical Analysis
  7. Decompositional analysis
  8. Regressive analysis

مرکب، همچون مرکب‌های مفهومی، است به‌گونه‌ای که توجه به اجزاء و نشان دادن نحوه ترکیب آن‌ها با یکدیگر، تصدیق گزاره مشتمل بر حکم آن کل را امکان‌پذیر می‌سازد. تحلیل بازگشتی عبارت است از بررسی کلی مقدماتی (قریب و بعید) که در یک استدلال مرکب، نهایتاً منجر به اثبات یک گزاره معین می‌گردد. تحلیل تفسیری آن است که با تفسیر یک یا چند گزاره یا مفهوم بتوان صدق و حقیقت یک گزاره معین را نشان داد. تحلیل فلسفی این پژوهش از نوع تحلیل تفسیری است، چراکه در پی تفسیر مفاهیم موک‌ها و مسئولیت‌پذیری اخلاقی هستیم تا جایگاه واقعی موک‌ها را در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی برنیاد نظریه کنش‌گر شبکه را تحلیل و بررسی کنیم.

در گام نخست، جهت پاسخ به سؤال پژوهش (موک‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی با تأکید بر نظریه شبکه کنش‌گر چه جایگاهی دارند؟) روش پژوهش ما تحلیل مفهومی و زبانی است که دربردارنده تحلیل، تفسیر و وضوح‌بخشی مفاهیم موک، مسئولیت‌پذیری اخلاقی و شبکه کنش‌گر است. بنابراین دست یافتن به تفسیر عینی و دفاع‌پذیر از یک اصطلاح، مستلزم فهم معتبری از استفاده یا معنای آن در زبان عادی است. از طرف دیگر، تحلیل مفهومی و زبانی دربردارنده تعیین کاربرد مفاهیم مذکور و شرایط لازم (و شاید کافی) جهت تحقق مفاهیم و تبیین جایگاه موک‌ها در تحقق چنین شرایطی است.

در گام دوم، با استفاده از روش تحلیل منطقی فرارونده، تحلیل می‌کنیم که شرط منطقی بهره‌گیری از یک مفهوم چیست، مثلاً آیا منطقی‌تر می‌توان در محیط موک‌ها، مولفه‌ها و ویژگی‌های مرتبط با مسئولیت‌پذیری اخلاقی را پرورش داد؟ در نتیجه در تحلیل منطقی فرارونده از سویی شرایط لازم جهت تحقق پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی و همچنین شرایط کاربردهای این مفهوم روشن شده و از سوی دیگر نسبت چنین شرایطی با محیط یادگیری و فرایند یاددهی-یادگیری در موک‌ها تبیین و تحلیل می‌شود.

در گام سوم و پاسخ به سؤال پژوهش، علاوه بر روش‌های مذکور، از رویکرد استنتاجی (جهت استنتاج شواهد سازنده و غیرسازنده) نیز بهره گرفته می‌شود. رویکرد استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت بر این فرض مبتنی است که می‌توان در پرتو نظریه‌های کلی و انتزاعی معرفت‌شناختی، متافیزیکی و اخلاقی دیدگاه‌ها و مکاتب فلسفی، رهنمودهای اساسی منطقی را در قالب آموزه‌های تربیتی استنباط و استخراج کرد. بنابراین در پاسخ به سؤال،

روش استنتاجی به صورت قیاس نظری مطرح و از آن استفاده می‌شود. چرا که مقدمه‌های صغرا، کبرا و نتیجه، جنبه ارزشی و بایستی ندارند، بلکه توصیفی و اخباری است. بر این اساس با اتکا به مبانی فلسفی و متافیزیکی حرکت و به استنتاج جایگاه سازنده و غیرسازنده موک‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری می‌پردازیم.

### جایگاه موک‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی

انسان امروزی یک انسان اجتماعی خالص نیست، بلکه یک موجود اجتماعی-فنی است و به همین شکل فناوری‌ها نیز موجودات تکنیکی محض نیستند بلکه اجتماعی-فنی‌اند و تجسّدی از علایق، قصدها، مسائل و هنرهای انسانی‌اند که همگی اجتماعی-فنی‌اند (لتور، ۱۹۹۶). موک‌ها به‌عنوان مصنوع چنان مستقل و خودمختار نیستند که اراده خود را بر فراگیران تحمیل کنند، همچنین فراگیران نمی‌توانند از آن‌ها همچون وسیله صرف بهره‌گیرند، چرا که تصمیم‌ها و انتخاب‌های ما را تا حدی تغییر می‌دهند و تعدیل می‌کنند. در نتیجه همان‌طور که آیدی (۲۰۰۹) و فینبرگ (۲۰۱۰) باور دارند، فناوری ممکن است برخی از ابعاد زندگی ما را به بهای تضعیف برخی ابعاد دیگر تقویت کند، از این‌رو موک‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری می‌توانند دارای جایگاه دوگانه سازنده و غیرسازنده باشند.

### جایگاه سازنده موک‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری

بنا بر شواهد مختلف تغییرهای رخ داده در موک‌ها نسبت به آموزش‌های سنتی فرصت‌هایی را برای پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی بر بنیاد نظریه شبکه‌کنش‌گر فراهم کرده است. این فرصت‌ها با استفاده از روش استنتاجی به صورت قیاس نظری به‌دست‌آمده است که به شرح زیر است:

#### ۱- تغییر نقش و نگرش دانشجو و استاد:

موک‌ها از طریق تغییر وظیفه فراگیران از ذخیره‌سازی اطلاعات و افزایش محفوظات به مدیریت اطلاعات و تولید دانش و همچنین تغییر نگرش فراگیران به آموزش و یادگیری (از یادگیری فردی به یادگیری اجتماعی) زمینه‌ارائه آموزش‌های دانشجو محور را فراهم کرده‌اند تا فراگیران در فرایند یاددهی-یادگیری نقشی فعال‌تر و مسئولانه‌تر داشته باشند و در مقابل نیز استاد به‌جای نقش محوری، نقشی تسهیل‌گرانه و راهنماگونه داشته باشد. بورجس (۲۰۰۸) معتقد است که روش‌های سنتی تولید و توزیع دانش به تدریج کارایی خود را از دست‌داده‌اند، چرا که در کلاس‌های سنتی با سخنرانی استاد به‌عنوان «عاقل و همه‌چیزدان

بر روی صحنه» آغاز می‌شود و نقش او انتقال دانش از دفترچه یادداشت خود به دفترچه یادداشت دانشجویان است و دانشجویان نیز دارای نقشی منفعل و پذیرنده هستند و در قبال یادگیری خود هیچ مسئولیتی ندارند و استاد نیز احساس نیازی برای پرورش مسئولیت‌پذیری دانشجویان نمی‌کند، اما در موک‌ها مدرس بیشتر راهنما و تسهیل‌کننده یادگیری است نه انتقال دهنده دانش؛ در مقابل دانشجویان نقشی فعال و محوری در فرایند تحصیل دارند. لتور (۱۹۹۶) به تبع وایتهد معتقد است که ماهیت یک کنش‌گر، شبکه‌ای از پیوندها و اتصال‌هایی است که با دیگر کنش‌گران دارد. از آنجا که ماهیت یک کنش‌گر همان ماهیت شبکه آن است و هر شبکه‌ای بر اساس کنش‌گران متنوعی که دارد ناهمجنس است، ماهیت یک انسان امروزی هم اجتماعی است و هم فناورانه، هم علمی، سیاسی و ... (لتور، ۱۹۹۳). بنابراین تجربه و درک موک‌ها در نظام آموزشی یک تجربه پیچیده واقعی-مجازی، جهانی-محلی، سنتی-مدرن است و در این شرایط شکل و نوع مناسبات فردی-اجتماعی دست‌خوش تغییر شده است؛ روابط قدرت، سلسله مراتب بین استاد-دانشجو، تحقق فردیت، بسط دیوارهای کلاس درس و به‌طورکلی مناسبات جدید شکل گرفته است و به تناسب این تغییرات، ماهیت و نوع مسئولیت‌ها و تکالیف محوله به استادان و فراگیران نیز تغییر یافته است و شکل متفاوت و جدیدی پیدا کرده است (لوی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). پیامد سازنده این تغییر نقش دانشجو و مدرس، تغییر وظیفه دانشجویان از ذخیره‌سازی اطلاعات و افزایش محفوظات به مدیریت اطلاعات و تولید دانش است. همچنین دانشجویان باید از دریافت‌کنندگان صرف اطلاعات به جستجوگران فعال اطلاعات تغییر مسئولیت دهند و درباره ارزش اطلاعات به‌دست‌آمده به ارزیابی و تحلیل بپردازند و در ساخت دانش مشارکت کنند. در نتیجه هدف موک‌ها تنها انتقال دانش نیست، بلکه پرورش دانشجویانی خلاق، مسئولیت‌پذیر و آگاه است.

در مجموع، با تحلیل موارد مذکور و توجه به نظریه شبکه گنش‌گر و عاملیت همزمان مصنوع و فراگیران می‌توان گفت که موک‌ها با استفاده از فناوری‌های نوین چندرسانه‌ای و به‌کارگیری رویکردهای تدریس تعاملی و مشارکتی زمینه مشارکت فعال یادگیرنده در فرایند داده‌ی-یادگیری و پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی را فراهم کرده‌اند، همچنین فراگیران به

صورت آن‌لاین در طول دوره به تعامل با موسسه، استادان و همکلاسی‌های خود می‌پردازند و بدین ترتیب نقشی فعال‌تر و مسئولانه‌تر در فرایند یاددهی-یادگیری خود بر عهده می‌گیرند.

## ۲- پرورش مهارت‌ها و شایستگی‌های اختصاصی:

بهره‌گیری فراگیران از موک‌ها جهت تحصیلات آکادمیک مستلزم تغییر اهداف، علایق و نگرش آن‌ها و پرورش مهارت‌ها و شایستگی موردنیاز این آموزش‌ها است. لتور (۲۰۰۵، ص: ۱۸۰) معتقد است، تکنیک‌ها واسطه‌اند و واسطه بودن تکنیک‌ها به این معناست که امکان ندارد شما با یک تکنیک کاری را انجام دهید (پیوند یابید و وارد جامعه شوید) ولی همان انسان قبلی باشید. لتور از دو نوع وساطت ترجمه<sup>۱</sup> و وساطت تشکیل<sup>۲</sup> نام می‌برد. وساطت نخست به تعبیر قصد و هدف اولیه و وساطت دوم به تغییر کنش و عاملیت اشاره دارند. زمانی که فراگیری با محیط موک‌ها پیوند می‌یابد، این کار کم‌وبیش آگاهانه یا ناآگاهانه قصدها و اهداف اولیه او را تغییر می‌دهد و به چیز دیگری ترجمه می‌کند و در کل انگیزه‌ها، توانایی‌ها و قصدهای دیگری پدیدار می‌شوند. در نتیجه زمانی که در وساطت تشکیل پیوند میان فراگیر و فناوری موک‌ها صورت می‌گیرد نه تنها هدف کاملاً متعلق به فراگیر نیست بلکه کنش و عاملیت نیز دیگر تعلق اختصاصی به انسان ندارد (لتور، ۱۹۹۹). بوریس (۲۰۰۸) و بیرج (۲۰۰۱) مهارت‌ها و شایستگی‌های موردنیاز کنش‌گران در محیط موک‌ها را شامل چهار شایستگی عملیاتی، شناختی، همکاری و خودراهبری می‌دانند.

شایستگی عملیاتی شامل کسب تخصص در استفاده از ابزارهای فاوا جهت جستجو، بازیابی، تجزیه و تحلیل و انتشار اطلاعات، برقراری ارتباط و همکاری با دیگران و چگونگی استفاده از ابزار، امکانات و جهت‌یابی در محیط موک‌ها است. شایستگی شناختی نیز شامل کسب معرفت و افزایش آگاهی در مورد محیط یادگیری آن‌لاین، چگونگی ورود، شرکت در کلاس، بحث و تعامل، انجام تکالیف، برگزاری آزمون، کسب بازخورد و خروج از آن است. شایستگی همکاری شامل تمایل به برقراری ارتباط، بیان ایده‌ها، نظرات و احساسات شخصی، نوشتن کارآمد برای درک مطلب، تعامل با همکلاسی‌ها، مشارکت در بحث کلاسی و تلاش برای رسیدن به اجماع یا توافق است. شایستگی خودراهبری به معنی خودمدیریتی کارآمد، خود نظارتی و خودارزیابی در هنگام یادگیری آن‌لاین است.

1. Translation

2. Compositation

بر بنیاد نظریه شبکه کنش‌گر و شبکه‌ای بودن ماهیت کنش‌گران و با استفاده از تحلیل زبانی و منطقی فرارونده می‌توان گفت که مشارکت فعال دانشجویان آن‌لاین بر اساس اهداف یادگیری، دانش و مهارت‌های قبلی و منافع مشترک و یادگیری خود‌مدیریتی، نیاز به سطح بالاتری از خودراهبری، مهارت‌های فناورانه، اعتماد به نفس جهت تولید و به اشتراک گذاشتن بینش خود (دی‌وارد<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۴) و مدیریت زمان و تحلیل انتقادی (لیو و همکاران، ۲۰۱۴) دارند که شایستگی‌های مهمی هستند. در نتیجه با توجه به عاملیت هم‌زمان انسان و مصنوعات و خاصیت تغییردهندگی هردو می‌توان گفت، با کنش و پیوند فراگیران و موک‌ها، علایق، انگیزه‌ها، اهداف و شایستگی‌های فراگیران تغییر کرده و علایق، انگیزه‌ها، اهداف و شایستگی‌های جدیدی هم چون مسئولیت‌پذیری در فراگیران ایجاد و پرورش می‌یابند و باعث می‌شوند تصمیم‌های جدیدی بگیرند. البته این به معنای مجبور بودن انسان‌ها یا سلطه مصنوعات بر ما نیست و امری طبیعی است.

### ۳- رشد و گسترش آموزش‌های چندفرهنگی:

امروزه موک‌ها قومیت‌ها، فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف دنیا را در یک کلاس مجازی و گسترده دور هم گردآورده‌اند. همان‌طور که ناکامورا و واتانابه-موراوثوکا (۲۰۰۶) اشاره کرده‌اند کانون اصلی پرورش مسئولیت‌پذیری رشد و تقویت نوع‌دوستی و احترام به دیگران فارغ از تمام تفاوت‌ها در فراگیر است، لذا موک‌ها زمینه رشد و توسعه این نوع‌دوستی و احترام به دیگران فارغ از تمام تفاوت‌ها را در محیط‌های یادگیری آن‌لاین فراهم نموده‌اند. در تأیید این ادعا سولیوان (به نقل از استوارت، ۲۰۰۴) معتقد است که موک‌ها با استفاده از فناوری‌های نوین مانند ویدئو کنفرانس، اتاق‌های مباحثه الکترونیکی و گپ‌زنی، چت، پست الکترونیک، تالارهای گفتگو و انجمن‌ها موجب گسترش آموزش به سرتاسر دنیا شده است که در آن فراگیرانی از تمام فرهنگ‌ها، اقوام، نژادها، ادیان و زبان‌های مختلف در حال تحصیل هستند و با یکدیگر زندگی علمی بدون تعصب و دشمنی همراه با احترام متقابل دارند. در نتیجه تقویت منش نوع‌دوستی و احترام به فراگیران، زمینه پرورش مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی فراگیران را فراهم می‌نماید. فرناندز (۲۰۱۰) معتقد است که آموزش چندفرهنگی در محیط موک‌ها سبب افزایش درک چندفرهنگی، نژادی و قومی، تقویت حس اجتماعی و

مشارکت مدنی آن‌ها می‌شود. از جمله راهبردها و فعالیت‌هایی که در موک‌ها جهت ارتقاء و بهبود تعامل بین فراگیران از فرهنگ‌ها و نژادهای مختلف صورت گرفته است، این است که فراگیران با یکدیگر بر روی پروژه‌ها و تکالیف تیمی و گروهی فعالیت نمایند، در گروه‌های کلاسی با یکدیگر گفتگو و مباحثه کنند و تکالیف یکدیگر را ارزیابی نمایند. این شکل از تعامل می‌تواند به بهبود و کاهش حساسیت‌های فرهنگی و قومی و افزایش ارتباطات و تعاملات با هم‌کلاسی‌ها کمک کند. همچنین موک‌ها توانسته‌اند مخاطبان‌شان را به سوی ارزش‌ها و منش‌هایی مانند نوع‌دوستی، احترام، مسئولیت‌پذیری، از خودگذشتگی و ... سوق دهد. این ارزش‌ها کلی و جهان‌شمول هستند، لذا از پرورش انسان جزمی و تک‌بعدی جلوگیری می‌نمایند.

حاصل کلام آن‌که موک‌ها با گسترش آموزش به تمام قاره‌ها و فرهنگ‌ها، زمینه کسب دستاوردهای زیادی را فراهم کرده‌اند؛ از جمله: درک، پذیرش و همدلی و روابط سازنده بین گروه‌های اجتماعی از فرهنگ‌ها، نژادها و قومیت‌های مختلف؛ افزایش آگاهی و شناخت انسان‌ها از آداب و رسوم و فرهنگ‌های دیگر؛ تعامل و گفت‌وگوی انسان‌ها با یکدیگر از طریق پذیرش و احترام به همنوع؛ رشد و توسعه شناختی و عاطفی؛ تقویت حس اجتماعی و مشارکت مدنی؛ پرورش مسئولیت‌پذیری فراگیران.

#### ۴- توسعه عدالت و برابری آموزشی:

یکی دیگر از دستاوردهای موک‌ها، توسعه عدالت و برابری آموزشی از طریق گسترش پوشش تحصیلی برای فراگیران خاص است. امروزه در موک‌ها بدون نیاز به حضور واقعی در کلاس و رفت‌وآمد برای افراد معلول و دختران بازمانده از تحصیل، که بخش بزرگ و فراموش شده اکثر جوامع هستند، حمایت‌ها و بسترهای لازم برای ادامه تحصیل فراهم شده است. شرکت در این دوره‌ها آن‌ها را قادر ساخته‌است با فراموش کردن محدودیت‌های جسمی (در معلولان) و برداشتن قوانین محدودکننده تعامل با یکدیگر، در سیستم آموزشی و حتی بازار کار مشارکت کنند (ماپوا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). بر اساس نظریه گنش‌گر شبکه، موک‌ها از طریق فناوری‌های آموزشی و نرم‌افزارهای رایانه‌ای، پل ارتباطی بین افراد معلول و کلاس‌های آنلاین، زمینه برقراری ارتباط و تعامل فراگیر را با دانشگاه، استادان و سایر دانشجویان فراهم

کرده‌اند. همچنین امکانات موبک‌ها باعث شده است تا فراگیران محدودیت‌های فرهنگی، اجتماعی خود را که قید و بندهای جهان واقعی هستند فراموش‌کنند و با شور و شوق و تقویت انگیزه، حس دل‌بستگی و تعلق را در خود ایجادکنند و امید به حضور در دانشگاه و جامعه و شرکت در کار گروهی و مسئولیت‌پذیری در اجتماع را در خود باز یابند و این موارد همان خودمدیریتی و خودکنترلی و پرورش مسئولیت‌پذیری در فراگیران است.

#### ۵- پیاده‌سازی وب ۲ و به‌کارگیری رویکردهای تعاملی و مشارکتی:

بر خلاف وب ۱، مهم‌ترین ویژگی‌های وب ۲<sup>۱</sup> این است که استفاده از قابلیت‌های آن مانند ویکی<sup>۲</sup>، وبلاگ<sup>۳</sup>، شبکه‌های اجتماعی<sup>۴</sup>، پادکست<sup>۵</sup>، ودکست<sup>۶</sup> و نشان‌گذاری اجتماعی<sup>۷</sup> نیاز کمتری به دانش فنی دارد و فراگیران را به سمت تعامل، مشارکت و فعال بودن سوق می‌دهد (گوکتالی و اوزدیلک<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰) و فرصت برقراری ارتباط، تعامل اجتماعی و همکاری با دیگر همکلاسی‌ها را در سراسر دنیا برای آن‌ها فراهم نموده است (هانگ و یوئن<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰). موبک‌ها صرفاً به دنبال ارائه محتوا و مواد آموزشی با استفاده از صفحات وب نیستند، زیرا یکی از فلسفه‌های آن‌ها ایجاد تغییرات در حوزه آموزش است. موبک‌ها به منظور تحقق چنین رسالتی با بهره‌گیری از قابلیت‌ها و ابزارهای وب ۲ و استفاده از رویکردهای تعاملی و مشارکتی فرصت‌هایی را برای تعاملات اجتماعی فراگیران فراهم نموده‌اند که در فرایند یاددهی-یادگیری نقش فعال‌تری داشته باشند و در مقابل مدرسان به منزله یک راهنما و تسهیل‌گر عمل نمایند. بنابراین موبک‌ها با دگرگون کردن نظام ارتباطات و ماهیت رفتارهای دانشگاهی، زمینه دموکراتیک‌تر شدن آن را فراهم کرده‌اند؛ در نتیجه دانشجویان در قبال یادگیری خود و همکلاسی‌هایشان احساس مسئولیت می‌کنند و مسئولیت‌پذیرتر، آگاه‌تر و خلاق‌تر شده‌اند

1. Web 2.0
2. Wiki
3. Weblog
4. Social Networks
5. Podcast: فایل‌های صوتی (یا تصویری) ضبط شده که معمولاً می‌توان آن را از طریق اینترنت دریافت نمود.
6. Vodcast
7. Social Bookmarking
8. Goktaly & Ozdilek
9. Hung & Yuen



که آرگلید<sup>۱</sup> و همکارانش (به‌نقل از عقیلی و نصیری، ۱۳۹۳) نیز به آن اشاره داشته‌اند. یکی دیگر از قابلیت‌های وب ۲ به اشتراک‌گذاری داده‌ها، تحلیل‌ها، ایده‌ها و نقطه‌نظرات کاربران در فضای آنلاین است، یادگیری مبتنی بر خود یکی دیگر از روش‌های پرورش مسئولیت‌پذیری محسوب می‌شود که موک‌ها بر مبنای امکانات وب ۲ بر آن تأکید دارند، چرا که موجب می‌شود یادگیرنده خود را مسئول یادگیری بداند. بر مبنای نظریه شبکه کنش‌گر و عاملیت همزمان موک‌ها و انسان، و قدرت تغییر دهنده‌گی، می‌توان علائق، اهداف و ماهیت فراگیران را در هنگام برقراری ارتباط و تعامل با خود تغییر داده و کنش‌گر مسئولیت‌گریز را در موک‌ها به کنش‌گر مسئولیت‌پذیر تغییر داد. داوونز<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) معتقد است که یادگیری در موک‌ها بر چهار اصل خودگردانی (استقلال)، تنوع<sup>۳</sup>، گشودگی<sup>۴</sup> و ارتباط/تعامل<sup>۵</sup> استوار است. طبق اصل اول باید گفت که زمینه اجرای اصل خودگردانی یا استقلال، افزایش آگاهی، فراهم نمودن زمینه تصمیم‌گیری مستقلانه و در نهایت پرورش مسئولیت‌پذیری و قبول تکلیف و مسئولیت از سوی فراگیران است. بنابراین به‌منظور اجرای این اصول، دوره‌های آنلاین به‌گونه‌ای طراحی شده‌اند که تنها با داشتن یک رایانه و اینترنت پر سرعت در دسترس هستند و به دانشجویان اجازه می‌دهد تا در آموزش و یادگیری مشارکت و همکاری کنند. همچنین ضمناً همان‌طور که کین و جفری<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) بیان کرده‌اند؛ موک‌ها به فراگیران این اجازه را می‌دهند که بر اساس شرایط زندگی شخصی، خانوادگی و شغلی به کلاس‌ها و محتوای آموزشی دسترسی یابند، مثلاً فراگیرانی که شاغل، متأهل و دارای فرزند هستند طبیعتاً به دلیل داشتن مشغله‌های فراوان شغلی و خانوادگی زمان فراغت کمی برای حضور در کلاس‌های سنتی در اوقات معین دارند، اما دوره‌های آنلاین به سبب انعطاف‌پذیری به این دسته از فراگیران اجازه می‌دهد به مجرد تقاضا در هر ساعتی از شبانه‌روز فعالیت علمی خود را آغاز کند.

در مجموع، بر بنیاد نظریه شبکه کنش‌گر و عاملیت همزمان انسان و مصنوع، و تحلیل و تفسیر موارد ذکر شده می‌توان گفت که موک‌ها از طریق ایجاد محیط و فضایی نو و متفاوت

1. Arghlid
2. Downes
3. Diversity
4. Openness
5. Connectedness/interactivity
6. Caine & Geoffrey

با محیط آموزش‌های سنتی توانسته‌اند شکل و نوع مناسبات سنتی و سلسله مراتبی بین فراگیران و مدرسان را تغییر دهند و با افزایش نقش‌ها، مسئولیت‌ها و اختیارات کنش‌گران زمینه‌ای را فراهم کرده‌اند که فراگیران امکان پذیرش مسئولیت‌های بیشتر و مهم‌تری را در فرایند یادگیری خود دارند. هم‌چنین قدرت پیوندها (بین فراگیران و محیط آن‌لاین) قدرت عاملیت شبکه را نیز قوی می‌کند و با ورود کنش‌گران بیشتر به محیط آن‌لاین، قدرت موک‌ها نیز افزایش می‌یابد و در نتیجه خاصیت تغییردهندگی آن در مسئولیت‌پذیر کردن فراگیران مسئولیت‌گریز از طریق تغییر نقش، پرورش شایستگی‌های موردنیاز و مانند این‌ها موثرتر عمل می‌کنند. در نتیجه موک‌ها می‌توانند مسئولیت‌پذیری اخلاقی و ویژگی‌های مرتبط با آن را در کنش‌گران پرورش دهند.

در مقابل، بر بنیاد نظریه شبکه کنش‌گر و خنثی نبودن فناوری و خاصیت تغییردهندگی آن می‌توان گفت که جایگاه موک‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری ممکن است همیشه مثبت و سازنده نباشد و گاهی اوقات ویژگی‌ها و قابلیت‌های موک‌ها ممکن است باعث کاهش مسئولیت‌پذیری فراگیران و حتی محول کردن مسئولیت‌های برخی از فراگیران بر فراگیران دیگر و سایرین شود، بنابراین به‌جای داشتن جایگاهی سازنده ممکن است دارای جایگاهی غیرسازنده شوند. در ادامه شواهد غیرسازنده بودن این فناوری بیان می‌گردد.

### جایگاه غیرسازنده موک‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی

بنا بر شواهد مختلف تغییرهای رخ داده در موک‌ها نسبت به آموزش‌های سنتی، چالش‌هایی را برای پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی بر بنیاد نظریه شبکه کنش‌گر فراهم کرده است که این چالش‌ها با استفاده از روش استنتاجی به صورت قیاس نظری استنتاج شده است که به شرح زیر است:

#### ۱- سهولت دسترسی و پذیرش بی‌قیدوشرط:

همان‌طور که هالفورد و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) اشاره کرده‌اند، راحتی و سهولت دسترسی، پذیرش بی‌قیدوشرط علاقه‌مندان و نبود شرایط و ضوابط منطقی ورود به دوره‌های آن‌لاین می‌تواند با عدم تعهد و پایبندی فراگیران به انجام تکالیف و بروز عدم صداقت علمی همراه باشد، چرا که موک‌ها را فرصتی استثنایی نمی‌دانند، بلکه آن را در هر مکان، زمان و برای

هرکسی در دسترس می‌دانند که با برنامه زندگی شخصی، خانوادگی و شغلی افراد کاملاً سازگار است. در اینجا باید گفت که سهولت دسترسی در عین حال که یک قابلیت سازنده است، می‌تواند خود نقشی غیرسازنده در پرورش مسئولیت‌پذیری ایفا نماید. ضرغامی (۱۳۹۵) معتقد است که سهولت دسترسی آزاد و بی‌قیدوشرط ثبت‌نام سبب شده است افرادی که به‌دلایلی توانایی ادامه تحصیل در دانشگاه‌های سنتی را ندارند، به دوره‌های آنلاین (به واسطه انعطاف‌پذیری بسیار زیاد، عدم نیاز به شرایط و توانایی‌های خاص و کم‌هزینه بودن و ...) روی آورند اما پس از چند ماه، انگیزه و هیجان آن‌ها برای تلاش و رقابت و ادامه تحصیل کاهش می‌یابد، زیرا شرکت در موک‌ها فرصتی استثنایی نیست، بلکه در هر مکان، در هر زمان و برای هر کسی در دسترس است. هم‌چنین تعداد شرکت‌کنندگان در این دوره‌ها از چندده‌هزار نفر تا چندصد هزار نفر است که برعکس کلاس‌های چهره‌به‌چهره و سنتی که به‌علت کم بودن تعدادشان همگی همدیگر را می‌شناسند، در موک‌ها این تعداد زیاد باعث ناشناختگی و گم‌نامی افراد می‌شود و همین موضوع ممکن است باعث کاهش مسئولیت‌پذیری دانشجویان شود. بر بنیاد نظریه شبکه کنش‌گر و دیدگاه لتور (۲۰۰۵) مبنی بر چندرگه بودن می‌توان گفت که موک‌ها موجوداتی چندرگه هستند که وقتی فراگیران با آن‌ها پیوند می‌یابند، آن‌ها را وارد میان‌بر یا تغییر مسیر می‌کنند، چرا که تغییر مسیر و ویژگی اصلی آن‌ها است. در نتیجه دانشجویان پس از ثبت‌نام و شرکت در دوره‌ها به‌تدریج با خلاءها و چالش‌های فنی و تربیتی موک‌ها آشنا می‌شوند؛ این امر می‌تواند زمینه مسئولیت‌گریزی برخی فراگیران را فراهم کند.

## ۲- غیرحضور بودن و فقدان امکان الگوگیری اخلاقی:

حضور در کلاس سنتی و بودن با استاد و دیگر دانشجویان چیزی است که به فراگیران احساس شوروشوق و هیجانی متفاوت‌تر از کلاس‌های آنلاین و ارتباط با کلاس می‌دهد به‌طوری که آن‌ها نمی‌خواهند این احساس را از دست بدهند. هم‌چنین حضور در کلاس آن‌قدر تجربه مثبتی است که اغلب دانشجویان زحمت آمدن سرکلاس در هر شرایطی را به خود می‌دهند و در کلاس حاضر می‌شوند. دریفوس (۲۰۰۴) معتقد است استاد در کلاس‌های آنلاین هرگز نمی‌تواند متوجه شود که دانشجویان جذب درس شده‌اند یا نه، تکالیف را خود انجام می‌دهند، حواس‌شان بر درس متمرکز است. از طرف دیگر، در موک‌ها و به‌دلیل حضور مجازی، تعداد زیاد دانشجویان، وجود هویت‌های کاذب و گمنامی و ناشناختگی، فشار روانی ناشی از پذیرش مسئولیت و حس مسئولیت‌پذیری تا حدود زیادی کاسته می‌شود، زیرا از

طرفی دانشجو نه يك فرد با هویت شناخته شده و آشنا بلکه فقط يك نام در کنار بسیاری از نام‌های دیگر است و همچنین تعداد زیاد دانشجویان در کلاس‌ها باعث می‌شود که فعالیت‌نکردن و مسئولیت‌ناپذیری برخی دانشجویان به چشم نیاید؛ دانشجو حس نمی‌کند که مسئولیتی در قبال استاد، دانشکده و دانشجویان دیگر دارد. این فقدان مسئولیت‌پذیری از يك نظر به معنای درگیر نشدن و تضعیف حس دلبستگی است. در نتیجه، موک‌ها با حذف کلاس درس و ارتباط واقعی زمینه لازم برای پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی را کاهش می‌دهند. درحالی که حضور واقعی در دانشگاه و کلاس درس و رویارویی واقعی با تعداد محدودی از فراگیران می‌تواند به شکل‌گیری و پرورش مسئولیت‌پذیری در دانشجویان کمک کند.

ازسوی دیگر، استودل<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) درباره مسائل اصلی موک‌ها در حوزه آموزش عالی، پنج حوزه اصلی مغفول در این آموزش‌ها را گفتگوهای عمیق آن‌لاین، بروز ایده‌های فی‌البداهه و خلاق، درک دیگران و درک شدن از سوی دیگران، شناخت دیگران و در نهایت آموختن و الگوگرفتن برای رفتار و یادگیری می‌داند. در موک‌ها به علت فقدان ارتباط حضوری و الگوگیری اخلاقی دانشجو از استادان و همکلاسی‌ها، عدم شناخت واقعی فراگیران به علت تعداد زیاد فراگیران و غیر حضوری بودن و وجود هویت‌های کاذب، زمینه‌های لازم جهت رشد احساس تعلق و دلبستگی فراهم نیست و به‌تبع این غفلت در موک‌ها زمینه پرورش مسئولیت‌پذیری چندان فراهم نیست.

### ۳- گم‌نامی و شکل‌گیری هویت‌های کاذب:

لویناس (به نقل از راسوتو، ۲۰۱۰) معتقد است؛ وقتی چهره فرد در ارتباط با دیگری نمایان می‌شود، مسئولیت اخلاقی در برابر دیگری هم آشکار می‌شود. بنابراین مسئولیت اخلاقی از نظر لویناس در چهره آشکار می‌شود (راسوتو، ۲۰۱۰). اهمیت چهره برای لویناس چنان است که معتقد است «چهره همان دیگری است» و دیدن دیگری و ارتباط چهره‌به‌چهره، ایجاد مسئولیت در برابر دیگری را به دنبال دارد. پس وقتی نگاه دیگری و چهره او از انسان پنهان می‌شود، انسان از بار سنگین پذیرش مسئولیت رها می‌شود (فتح‌زاده، ۱۳۹۰، ص: ۱۵۳). در مقابل موک‌ها بر سیستمی غیرحضوری و اغلب فردی شده ظهور و گسترش یافته‌اند و

به علت نیاز نداشتن به امکانات و تجهیزات مادی و فضای فیزیکی، به پذیرش تعداد زیادی از فراگیران در هر دوره و کلاس اقدام می‌کنند و همین مسئله انبوه فراگیران باعث می‌شود تا دانشجو نه یک فرد با هویت و شخصیت شناخته شده و آشنا، بلکه فقط یک نام در کنار بسیاری از نام‌های دیگر باشد و جدیت، فعالیت و مسئولیت‌پذیری یک دانشجوی خاص به چشم نیاید و حس نشود. بدین ترتیب این دانشجوی خاص حس نمی‌کند که مسئولیتی در قبال مدرس و هم‌کلاسی‌هایش دارد و موسسه نیز احساس ضرورتی برای پرورش مسئولیت‌پذیری فراگیران نمی‌کند. این فقدان مسئولیت‌پذیری از یک نظر به معنای درگیرنشدن و تضعیف حس دلبستگی است. از این منظر و بر بنیاد نظریه شبکه کنش‌گر، گم‌نامی در موک‌ها برای دانشجویانی که فارغ از نگاه دیگران و مسئولیت‌پذیری، آزادانه جولان می‌دهند بهشت است؛ با دیگران در ارتباط‌اند اما از نگاه آنان فارغ هستند، می‌توانند ببینند، بشنوند و بنویسند بدون این که دیده شود و این تجربه جدیدی برای انسان است. لذا یک نوع آزادی برای دانشجویان فراهم می‌شود و این آزادی می‌تواند فارغ از مسئولیت اخلاقی باشد. همچنین ممکن است کسی که در قبال خود، دیگران و استادان مسئولیت ندارد با ایجاد یک هویت کاذب خود را یک فرد مسئولیت‌پذیر و پاسخ‌گو معرفی کند، در واقع در موک‌ها فضایی عمومی به وجود می‌آید که در آن تفاوت‌ها و تمایزات به خوبی مشخص نیست و این موضوع می‌تواند باعث کاهش پرورش مسئولیت‌پذیری فراگیران شود (کریستوفرسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷).

#### ۴- نرخ بالای ترک تحصیل و فقدان حس تعلق اجتماعی:

چالش‌های مهم موک‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری عبارت‌اند از: نرخ بالای شرکت‌کنندگانی که دوره را ترک می‌کنند یا آن را تکمیل نمی‌کنند (جانسون و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴؛ لیو و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴؛ پامرول و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵)؛ تعداد محدود و ناقص ارزشیابی‌ها (پامرول و همکاران، ۲۰۱۵)؛ مشکل درک زبان انگلیسی برای فراگیران غیرانگلیسی زبان؛ و نرخ

1. Christopherson

2. Johnson et al

3. Li et al

4. Pomerol et al

پایین بازدید از مواد آموزشی و سخنرانی‌ها (جینگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). از سوی دیگر وجود دوره‌های یادگیری آن‌لاین انبوه متعدد (مانند کورسرا، ادکس، یوداسیتی)، با تفاوت‌هایی در عناصر اصلی آموزش مانند سطح، نوع و میزان تعامل بین فراگیران و مدرسان، تعداد فراگیران، مقدار بازخورد مهیا شده و فرصت‌های پیش‌رو و چالش‌های درگیر ساختن فراگیران با چنین محیط‌هایی (جانسون و همکاران، ۲۰۱۴)، صلاحیت موك‌ها را از نظر پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی کاهش داده است.

علاوه بر موارد مذکور، مهم‌ترین عامل در شکل‌گیری حس تعلق اجتماعی در یادگیرندگان، زمینه‌سازی خطرپذیری، طرح و به‌کارگیری ایده‌های نو در فرایند یادگیری است که با توجه به چالش‌های مذکور در محیط آموزش‌های آن‌لاین کم‌رنگ است. در محیط آموزش حضوری فراگیر این خطر را می‌پذیرد که شاید احضار شود تا معلوماتش سنجیده شود و استاد هم می‌پذیرد که شاید از او سؤالی شود که نتواند جواب دهد. اما این قابلیت در فضای موك‌ها کم‌رنگ است. علاوه بر این موارد استاد در کلاس‌های آن‌لاین نمی‌تواند بفهمد که فراگیران حاضر در کلاس آن‌لاین جذب درس شده‌اند یا نه، همچنین نمی‌تواند میزان درگیری فراگیر را در درس متوجه شود (دریفوس، ۱۳۸۹).

در مجموع، بر اساس نظریه شبکه کنش‌گر و تحلیل منطقی جایگاه غیرسازنده موك‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی می‌توان گفت که توسعه موك‌ها خصیصه آزمایشی دارد و تهدیدهای آن را نمی‌توان به تمامی از قبل پیش‌بینی یا از آن‌ها جلوگیری کرد. این امر صرفاً به سبب ظرفیت محدود انسان‌ها نیست، بلکه به سبب این واقعیت نیز هست که چالش‌های ناخواسته موك‌ها غالباً نتیجه کنش‌های کنش‌گران متعدد (نظیر طراحان، تولیدکنندگان، مهندسان، کاربران یا فراگیران، مدرسان) در داخل سیستم اجتماعی-تکنیکی است، در نتیجه به علت غیرحضور بودن کلاس‌ها و عدم الگوگیری اخلاقی و تربیتی کامل کنش‌گران از رفتار واقعی مدرسان در محیط آن‌لاین موك‌ها، گمنامی و ناشناختگی در کلاس‌ها، وجود هویت‌های کاذب در بین فراگیران و زمینه کاهش مسئولیت‌پذیری اخلاقی و حتی مسئولیت‌گریزی در موك‌ها وجود دارد. در نتیجه بر بنیاد نظریه شبکه کنش‌گر می‌توان گفت که موك‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی و ویژگی‌های زمینه‌ساز آن چندان موفق

عمل نکرده‌اند. در پایان جایگاه سازنده و غیرسازنده موک‌ها بر پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی در جدول شماره یک نشان داده شده است.

جدول ۱ - جایگاه سازنده و غیرسازنده موک‌ها بر پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی

شواهد جایگاه	جایگاه موک‌ها
تغییر نقش و نگرش دانشجو و استاد	جایگاه سازنده موک‌ها بر پرورش مسئولیت‌پذیری
پرورش مهارت‌ها و شایستگی‌های اختصاصی	
رشد و گسترش آموزش‌های چندفرهنگی	
توسعه عدالت و برابری آموزشی	
سهولت دسترسی و پذیرش بی‌قیدوشرط	جایگاه غیرسازنده موک‌ها بر پرورش مسئولیت‌پذیری
غیرحضور بودن و فقدان امکان الگوگیری اخلاقی	
گم‌نامی و شکل‌گیری هویت‌های کاذب	
نرخ بالای ترک تحصیل و فقدان حس تعلق اجتماعی	

### بحث و نتیجه‌گیری

بر بنیاد نظریه شبکه کنش‌گر می‌توان گفت که انسان موجودی جدا و مستقل در برابر مصنوعات نیست، بلکه مصنوعات بخشی از ماهیت وی را شکل می‌دهند. بنابراین ماهیت انسان از مرزهای بدن و اندام‌های وی فراتر می‌رود و به شبکه‌ای پویا، با مرزهایی نامشخص بدل می‌شود. بر این اساس وقتی انسان تصمیم می‌گیرد و کنش می‌ورزد در واقع این یک شبکه کنش‌گر است که تصمیم می‌گیرد و کنش می‌ورزد نه یک ماهیت و ذات جدا و تنها. به عبارت دیگر، انسان مختارانه تصمیم می‌گیرد و کنش می‌ورزد اما این انسان یک انسان وساطت شده است که در مواجهه و پیوند با مصنوعات تغییر کرده است. این نوع نگاه متقارن و شبکه‌ای به انسان و مصنوعات به معنای سلب اختیار و اراده از انسان نیست؛ هم‌چنین لزوماً به معنای اعطای قصدمندی و اراده به مصنوعات نیز نخواهد بود. ضمناً وساطت با تقارن وجودی و علیت توزیع شده ما از فضای سلطه انسان بر غیرانسان و غیرانسان بر انسان خارج می‌کند (لتور، ۱۹۹۹، صص: ۱۸۲-۱۸۳). به عبارت دیگر، ما با توزیع عاملیت به مصنوعات الزاماً به آن‌ها قصدمندی نمی‌دهیم. ما نمی‌گوییم که مصنوعات قصدمند هستند، قصدمندی غیر از عاملیت است. ما می‌گوییم که آن‌ها عاملیت دارند و در عاملیت ما شراکت دارند. در نتیجه از عاملیت نمی‌توان لزوماً به قصدمندی گذر کرد، مثلاً؛ انواع کنش‌های غیرعمد را در نظر بگیرید، در این موقعیت‌ها گرچه انسان قصدمند نیست، اما این چیزی از عاملیت او در انجام آن کنش نمی‌کاهد. در اینجا قصدمند نبودن هرچند ممکن است از بار مسئولیت اخلاقی عامل انسانی بکاهد، اما باز وی یکی از عامل‌هاست و

عاملیت از وی سلب نمی‌شود. بنابراین بر بنیاد این رویکرد می‌توان چنین تحلیل کرد که در تحصیل تکنیکی، مصنوعات (فناوری موک‌ها) همکاران ما هستند و بخشی از کنش و کار را بر عهده دارند و بدون آن‌ها، آن کنش نمی‌توانست حداقل به این شکل صورت گیرد، چرا که تکنیک، یک راه کوتاه‌تر، مطمئن‌تر و کم هزینه‌تر است. هنگامی که بدون وساطت مصنوعات، کنش‌های ما صورت نمی‌گرفتند و یا طور دیگری صورت می‌گرفتند، معنایی ندارد که عاملیت را از آن‌ها سلب کنیم و تمام آن را به نفع موجودات انسانی مصادره کنیم. در نتیجه موک‌ها از یک سو با ایجاد تغییر در ماهیت یادگیرندگان (گوناگونی و تنوع رنگ، نژاد و زبان و ...)، تجربیات دانشگاهی (تحصیل پاره‌وقت، غیرحضور و ...)، ماهیت تدریس (کم‌رنگ کردن مرزهای سنتی و قراردادی بین نقش‌ها، مسئولیت‌ها و فعالیت‌های مدرّسان و یادگیرندگان با به‌کارگیری روش‌های یادگیری تعاملی و مشارکتی) و ماهیت ارزیابی (ارزیابی دانش فراگیران، بازده تفکر انتقادی، درک و فهم فرهنگی، همدلی، شهروندی و مسئولیت‌پذیری اخلاقی) و هم چنین استفاده از ویدئو کنفرانس، اتاق‌های مباحثه، پست الکترونیک، انجمن‌ها و چت‌روم‌ها و مانند این‌ها استادان و دانشجویان را با تجربیاتی مواجه کرده‌اند که بسترهای پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی را فراهم کرده‌اند. اما با توجه به عاملیت و کنش‌گری همزمان انسان و مصنوع؛ موک‌ها جایگاه دوگانه سازنده و غیرسازنده در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی دارند و اگر موک‌ها نتوانند همسو با اهداف علمی و پژوهشی آموزش عالی به پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی بپردازند، در آینده قبول صلاحیت موک‌ها در آموزش عالی از سوی گروه‌های اجتماعی زیر سؤال خواهد رفت. اما در دیدگاه فینبرگ (۲۰۰۲) به‌عنوان دیدگاه سوم که تلفیقی از خوش‌بینی و بدبینی است، فناوری نه امری اهریمنی قلمداد می‌شود و نه توسعه آن به شکل فعلی پذیرفته می‌شود. بنابراین فناوری موک‌ها، ارزش‌بار است و در حال حاضر در پرورش مسئولیت‌پذیری همیشه سازنده نیست و با مشکلاتی روبه‌روست. در نهایت، با تأکید بر نظریه شبکه کنش‌گر و تحلیل نظرات فیلسوفان فناوری می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که مانند تغییر قانون در مواقع ضروری، تغییر فناوری موک‌ها نیز ممکن است. لذا با توجه به نقش و اهمیت گروه‌های اجتماعی ذیربط (کنش‌گران موک‌ها) و تفسیرهای منعطف آن‌ها در نظریه شبکه کنش‌گر بر اصلاح و توسعه موک‌ها می‌توان امیدوار بود با اتخاذ تصمیمات صحیح و منطقی از طریق بازاندیشی، اصلاح و بازطراحی موک‌ها در جهت توجه بیشتر به جنبه‌های اخلاقی و تربیت و به‌خصوص پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی، کاستی‌ها و نواقص آن‌ها رفع گردد. از سوی دیگر، نباید از این نکته غافل شد که



موک‌ها به دلیل داشتن عاملیت و خاصیت تغییردهندگی و هم‌چنین چندرگه بودن همانند هر نوآوری آموزشی دیگری، هم نقاط قوت و هم نقاط ضعف خاص خود را دارند و این ذات فناوری و نوآوری‌های فناورانه است. بنابراین منطقی است که کاربران در انتخاب، پذیرش، کاربست و نهادینه‌سازی موک‌ها جنبه‌های مثبت و منفی آن‌ها را در نظر بگیرند و به‌عنوان مکمل انواع دیگر آموزش و نه به‌جای آن‌ها استفاده کنند.

## منابع

- باقری، خسرو (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. با همکاری نرگس سجادیه و طیبه توسلی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- صیاد منصور، سید علیرضا (۱۳۹۳). مسئولیت اخلاقی در اندیشه امانوئل لویناس؛ انفعال من در برابر دیگری. *نشریه پژوهش‌های فلسفی*. دانشگاه تبریز. ۸(۱۴)، ۱۶۶-۱۸۲.
- ضرغامی، سعید (۱۳۸۸). *فلسفه فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات مبنای خرد.
- ضرغامی، سعید (۱۳۹۵). موک‌ها و یادگیری فراگیر: فرصت و یا تنگنا برای یادگیری مداوم؟ مجموعه مقالات هشتمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت. فلسفه آموزش و یادگیری مادام‌العمر، دانشگاه شهید چمران اهواز، ۵۸۵-۵۸۷.
- عطاران، محمد (۱۳۸۳). *فناوری اطلاعات بستر اصلاحات در آموزش و پرورش*. تهران: موسسه توسعه فناوری اطلاعات آموزشی مدارس هوشمند.
- عقیلی، سیدمجتبی؛ نصیری، الهه سادات (۱۳۹۳). رابطه راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسناد با مسئولیت‌پذیری. *دوفصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی*، زمستان، ۱۰۹-۱۲۵.
- فتح زاده، حسن (۱۳۹۰). تقابل من- دیگری: معضل اخلاق. *پژوهش‌های فلسفی*، ۵(۹)، ۱۴۷-۱۵۹.
- Albó, L., Hernández-leo, D., & Oliver, M. (2016). *Are higher education students registering and participating in MOOCs? The case of MiriadaX*. EMOOCs 2016 conference, Graz, Austria.
- Borges Sáiz, Federico. (2008). *The Role of the online learner: onsite students becoming online learners*. Available at: <http://m.dugi-doc.udg.edu:8080/handle/10256/994>.
- Caine, LL. M, Geoffrey. (2010). *Making connections between e-learning and natural learning*. Germany. cainelearning. July 2010, 8- 9.
- Christopherson, K.M. (2007). The Positive and Negative Implications of Anonymity in Internet Social Interaction the Internet Nobody know You Are a Dog. *Computers in Human Behavior*, 23, 3038-3056
- Conole, G. G. (2014). A new classification schema for MOOCs. *The International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 2(3), 65-77.
- De Waard, I., Gallagher, M. S., Zelezny-Green, R., Czerniewicz, L., Downes, S, Kukulska-Hulme, A., & Willems, J. (2014). Challenges for conceptualising EU MOOC for vulnerable learner groups. *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2014*, 33-42.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge: Essays on meaning and learning networks*. Canada: National Research Council.
- Dreyfus, H. ( 2001). *On the Internet*. London: Rout Ledge.
- Dreyfus, H. (2004). *Highway Bridges & Feasts: Heidegger & Borg man on How to Affirm Technology*. Retrieved January 7, 2002, from : <http://www.technology.ed/~Dreyfus/philosophyoftechnology/highway Bridges.html>.
- Dreyfus, H. (2009). *On the internet: Thinking in action* (2nd ed). New York: Rout ledge.
- Feenberg, A. (2002). Community technology and democratic rationalization. *The information society*, (18), 181-192.

- Fernandez, M. (2010). *The Responsibility for Multicultural Education: An Ethics of Teaching and Learning*. Available from: <http://www.Scu.edu/ethics>. Accessed 24 may 2010
- Goktaly S, Ozdilek Z.(2010). Pre-service teachers' perceptions about web 2.0 technologies. *Procedia Soc Behav Sci*, 2(2), 4737-4741.
- Hjeltnes, Tor Atle. (2004). *Cost Effectiveness and Cost efficiency in E-learning*. Norway. TISIP.QUIS (Quality Interoperability and Standards in E-learning) TEAM.
- Holford, J; Jarvis, P; Milana, M; Waller, R; Webb, S. (2014). The *MOOC phenomenon: toward lifelong education for all?* International Journal of Lifelong Education, 33(5), 569-572. Doi: 10.1080/02601370.2014.961245.
- Hung H, Yuen S.(2010). Educational use of social networking technology in higher education. *Teach High Educ*, 15(6), 703-714.
- Ihde, D. (2009). Technology and science, in: Olsen, J.K.B., Pedersen, S.A. & Hendricks, V.F. (Eds), *A Companion to the Philosophy of Technology*, 51-60. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Jing, L. I. (2015). MOOC: A Crisis or an Opportunity for Chinese General Education Curriculum? MOOC's Implications for Chinese General Education Curriculum Development. *Cross-Cultural Communication*, 11(6), 64-69.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A. (2014). NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Johansson, S., & Frolov, I. (2014). *An Adaptable Usability Checklist for MOOCs: A usability evaluation instrument for Massive Open Online Courses*. UMEA University, Department of informatics, Master thesis.
- Kelley, M. A., Connor, A., Kun, K. E., & Salmon, M. E. (2008). Social responsibility: Conceptualization and embodiment in a school of nursing. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 5(1).
- Latour, B. (1993). *We Have Never Been Modern*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Latour, B. (1996). On Actor-network Theory. A few Clarifications Pius More Than a Few Complications. *Soziale Welt*, 47.
- Latour, B. (1999). *Pandora's Hope, Essays on the Reality of Science Studies*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Latour, B. (2002). Morality and Technology, The End of the Means, *Theory, Culture, and Society*, 19(5).
- Latour, B. (2004). *Politics of Nature, How to Bring Science in to Democracy*. Translated by Cathrine Porter. Harvard University Press.
- Lengel, L. (2004). *Computer Mediated Communication: Social Interaction and the Internet*, London, Sage Publications.
- Levinas, E. (1996). *Basic Philosophical Writings*, ed. by Adriaan T. Peperzak *et al.*, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Levinas, E. (1991). *Otherwise than Being or Beyond Essence*, trans. by Alphonso Lingis, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Levy, Y. (2006). *Assessing the Value of E-learning Systems*. The U.S. Information Science Publishing.

- Liu, M., Kang, J., Cao, M., Lim, M., Ko, Y., Myers, R., & Schmitz Weiss, A. (2014). Understanding MOOCs as an emerging online learning tool: Perspectives from the students. *American Journal of Distance Education*, 28(3), 147-159
- Mapua, J.(2009). *Confronting challenges to e-learning in higher education institutions. International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 5(3), 101-114.
- Mehta S, Kalra M. (2006). Information and communication technologies: A bridge for social equity and sustainable development in India. *Int Inf Lib Rev.*, 38(3), 147-60.
- Mitcham, C; Waelbers, K. (2009). Technology and Ethics: Overview, In *A Companion to the Philosophy of Technology, Technological Condition*, J. K. B. Olsen (ed.), S. A. Pedersen and V. F. Hendricks.
- Nakamura, M. & A.M. Watanab-Muraoka (2006). Global Social Responsibility; Developing a Scale for Senior High School Student in Japan. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 28(3), 213.
- Pomerol, J. C., Epelboin, Y., & Thoury, C. (2015). *MOOCs: Design, Use and Business Models*. John Wiley & Sons.
- Rosato, J.E.(2010). *Opening oneself to other: Sartre's and Levinas's phenomenological ethics*. A dissertation submitted to the Graduate School. University of North Dame.
- Samson, J, & Keen. (2006). *Internet addiction*. Available at: <http://www.notmykid.org/parentArticles/internet/accessed30Nov.2009>.
- Shorts, E C.(2013). *Methodology for curriculum studies. Translated by Mahmoud Mehrmohammadi et al*. Tehran: Publications of the Organization for the Study and Compilation of Human Sciences Books of Universities.
- Stewart, B. L. (2004). *Online Learning a strategy for Social Responsibility in Educational access*, the Internet and Higher Education, 7(4), 299-310.
- Stodel EJ, Thompson TL, MacDonald CJ (2006). Learners' Perspectives on What is Missing from Online Learning: Interpretations through the Community of Inquiry Framework. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(3), 1-24.
- Thompson, M. G. (2005). The way of Authenticity and the quest for personal integrity. *European Journal Psychotherapy, Counselling and Health*, 7(3), 143-157.
- Birch, D. (2001). *E-Learner Competencies*. Downloaded 06.05.05. Available at: [http://www.brightways.net/Articles/wp01\\_elc.pdf](http://www.brightways.net/Articles/wp01_elc.pdf).

## بررسی تطبیقی زمینه‌های ادبی شکل‌گیری پایدیا در یونان باستان و آموزه‌های حکمی و تربیتی در ایران باستان: با تأکید بر حماسه‌های ایلیاد و اودیسه و

### شاهنامه<sup>۱</sup>

دکتر محمدحسن میرزامحمدی<sup>۲</sup> و دکتر فریده داودی مقدم<sup>۳</sup>

### چکیده

تحقیق حاضر با هدف بررسی و مقایسه زمینه‌های ادبی شکل‌گیری پایدیا در یونان باستان و آموزه‌های حکمی و تربیتی در ایران باستان، با تأکید بر حماسه‌های ایلیاد و اودیسه و شاهنامه و به‌روش تحلیل (مفهومی، اسنادی، و تطبیقی) به انجام رسیده است. بر این اساس، ابتدا مفاهیم، پیشینه، انواع و زمینه‌های شکل‌گیری پایدیا در یونان (ایلیاد و اودیسه) و آموزه‌های تربیتی در ایران (شاهنامه) در چهار بعد جسمانی، هنری، اخلاقی و عقلانی بررسی شد. سپس وجوه اشتراک و افتراق این زمینه‌ها و آموزه‌ها در این دو اثر حماسی استخراج و معرفی شدند. در وجوه اشتراک، در پایدیای یونانی و آموزه‌های حکمی و تربیتی ایران جنبه‌های حماسی بر دیگر ژانرهای ادبی غلبه دارد، هم‌چنین در هر دو فرهنگ، از بستر تمثیل برای آموزش بهره گرفته می‌شود. در بعد جسمانی، در ادبیات هر دو ملت، انسان متعالی در تن سالم و روح پاک جلوه‌گر است. در بعد اخلاقی، می‌توان از آموزه‌های انسانی و نمونه‌های جوانمردی و اخلاق والا در خلال داستان‌ها و اشعار حماسی هر دو ملت یاد کرد. در بعد عقلانی، متون ایران باستان به عقل و خرد اهمیت زیادی می‌دهند. در ادبیات یونان نیز به مقوله خردپروری و بیان عوارض آن پرداخته شده است. این خردورزی مناسب با بستر فرهنگی تربیتی دو ملت نمود می‌یابد، چنان‌که در شاهنامه بارزترین نشانه‌های خردمندی مختصر و پرمعنا گویی است. در پایدیای یونانی، جلوه‌های این خردورزی در مبانی حکمی آشکار می‌شود. همراهی عقل و صبر و مدارا کردن با مردم و کار ارزشمند و عدالت و تعادل در رفتار و زندگی به واسطه خردمندی از موارد مشترک در هر دو فرهنگ و مبانی تربیتی آن‌هاست. در وجوه افتراق، در ادبیات یونان مولفه‌ها جزئی‌تر و کارکردی‌تر، و اسطوره‌ها فردی‌تر هستند، در حالی که در ایران مباحث تعلیمی کلی‌ترند و اسطوره‌های جمعی نمود بیشتری دارند. در بعد هنری، شاهد مفاهیم گسترده‌تری در ادبیات ایران نسبت به فرهنگ یونانی هستیم.

**واژگان کلیدی:** پایدیا، تعلیم و تربیت، آموزه‌های حکمی، یونان باستان، ایران باستان، ایلیاد و اودیسه، شاهنامه، تطبیق

## مقدمه

بررسی تاریخ فرهنگ ایران آشکار می‌سازد که این کشور یکی از ارکان فرهنگ و تمدن دنیا است و این مملکت از زمانی که به وجود آمده است، خدمات ارزنده‌ای به عالم مدنیت ارائه کرده است (صدیق، ۱۳۵۲، ص: ۱۹۸). از سوی دیگر، یونان سرزمینی است که برای غربیان مهم‌ترین مهد دانش است و (غربیان) آن‌جا را سرچشمه علوم و فنون، تفکرات و تعلیمات خود می‌دانند. مردم یونان باستان نخستین کسانی بودند که به‌طور منظم و منطقی به مطالعه و بررسی موضوع‌هایی از قبیل اخلاق، سیاست و تعلیم و تربیت پرداختند (الماسی، ۱۳۸۱، ص: ۱۵۷). مطالعات نشان می‌دهد که این دو تمدن بزرگ، با یکدیگر ارتباطاتی دارند و از هم تاثیراتی نیز پذیرفته‌اند: «این ارتباطات، قبل از حمله اسکندر در سطحی بالا و حتی در قالب مبادله استاد صورت می‌گرفت» (نخستین، ۱۳۷۹، ص: ۸۲). پس از آن، دو فرهنگ متفاوت به نام فرهنگ ایرانی و فرهنگ هلنی (یونانی) با هم تلفیق شدند.

با توجه به مراتب فوق، در تحقیق حاضر زمینه‌های ادبی شکل‌گیری پایدیای یونانی و آموزه‌های حکمی و تربیتی ایرانی در آثار حماسی «ایلیاد»<sup>۱</sup> و «اودیسه»<sup>۲</sup>، و شاهنامه احصا و نقاط اشتراک و افتراق آن‌ها بررسی و معرفی شده است. دلیل انتخاب این دو اثر حماسی آن است که شاهنامه از منابع مهم و جامع در شناخت زبان، فرهنگ، هنر و تمدن ایران و ایلیاد و اودیسه مشهورترین آثار حماسی یونان باستان و آینه تحولات بعدی این تمدن هستند.

در خصوص این که چرا در خصوص این دسته از موضوعات پژوهش می‌شود و آیا در شرایطی که ما در عصر جهانی شدن آموزش و پرورش قرار داریم، این‌گونه موضوعات الان مسئله ما هستند یا نه، باید گفت شرایط کنونی نظام آموزش و پرورش در سطح جهان با وجود فرصت‌هایی که جهانی شدن برای آن‌ها فراهم کرده و در اینجا مجال پرداختن به آن‌ها نیست، لکن چالش‌های جدی نیز برای این نظام‌ها ایجاد شده است (میرزاحمدی، ۱۳۹۵). با توجه به این مراتب، به‌نظر می‌رسد بازگشت به بن‌مایه‌های فرهنگی و تمدنی به‌خصوص برای کشورهایی که صاحب پیشینه بزرگی در این زمینه هستند، به‌روز کردن آن بن‌مایه‌ها و استفاده صحیح از آن‌ها، می‌تواند نظام‌های آموزش و پرورش امروزی را در مقابل آن چالش‌ها

1. Iliad

2. Odisse

کمک کند. با توجه به مراتب فوق، در تحقیق حاضر، سه سؤال به شرح زیر صورت‌بندی شده است: الف) زمینه‌های ادبی شکل‌گیری پایدیا در یونان باستان، با تاکید بر حماسه ایلید و اودیسه کدامند؟ ب) زمینه‌های ادبی شکل‌گیری آموزه‌های حکمی و تربیتی در ایران باستان، با تاکید بر شاهنامه کدامند؟ ج) وجوه اشتراک و افتراق زمینه‌های شکل‌گیری پایدیا در یونان باستان، با تاکید بر حماسه ایلید و اودیسه با آموزه‌های حکمی و تربیتی در ایران باستان، با تاکید بر شاهنامه کدامند؟

### روش تحقیق

روش‌های استفاده شده در تحقیق حاضر، شامل تحلیل مفهومی، اسنادی، و تطبیقی، به شرح زیر به‌کار رفته‌اند. هدف روش تحقیق «تحلیل مفهومی»<sup>۱</sup> یا تحلیل فلسفی، فهم و بهبود بخشیدن به مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی است که ما برحسب آن‌ها تجربه را تفسیر می‌کنیم، مقاصد را بیان می‌کنیم، مسائل را ساخت‌بندی می‌کنیم، و پژوهش‌ها را به اجرا در می‌آوریم (کومبز<sup>۲</sup> و دانیل<sup>۳</sup>، ۱۳۸۷، ص: ۴۳).

تحقیق حاضر، مفاهیم مرتبط با «پایدیا» در حماسه ایلید و اودیسه، و «آموزه‌های حکمی و تربیتی» را در شاهنامه تحلیل کرده است، موارد استفاده و شرایط و ابعاد گسترده‌تر و از نظر معنا عمیق‌تر آن تحلیل مفهومی شده است. شکل دیگر تحلیل به‌کار رفته در تحقیق حاضر، تحلیل اسناد است. اسناد استفاده شده در بخش یونان باستان، به‌طور عمده دو اثر حماسی ایلید و اودیسه و در بخش ایران باستان، شاهنامه فردوسی بوده است. در نهایت، در این تحقیق برای مقایسه تحلیلی بنیادهای ادعاها، از روش «تحلیل تطبیقی»<sup>۴</sup> استفاده شده است (گیون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸). به باور «گیون»، بخش اصلی تحلیل تطبیقی، «تحلیل تطبیقی پیوسته» است که در آن «بخشی از داده‌ها هم چون یک مفهوم، یا یک گزاره با دیگر مفاهیم و گزاره‌ها، مقایسه می‌شود تا شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها آشکار شود. با جداسازی و مقایسه پیوسته مفاهیم و گزاره‌ها، امکان گسترش الگوی مفهومی مهیا می‌شود که نشان دهنده روابط گوناگون میان مفاهیم و گزاره‌هاست.» (گیون، ۲۰۰۸، ص: ۱۰۰)

1. Conceptual analysis
2. Coombs
3. Daniels
4. Comparative Analysis
5. Given. L

بر اساس این مراتب، مفروضات مطرح در هریک از دو دیدگاه، تحلیل تطبیقی و تفسیر شده است.

## یافته‌ها

**پاسخ سؤال اول تحقیق: زمینه‌های ادبی شکل‌گیری پایدیا در یونان باستان، با تاکید بر حماسه ایلیاد و اودیسه کدامند؟**

«پایدیا»<sup>۱</sup> واژه‌ای یونانی است که از «paidos» گرفته شده است. این واژه، نخستین بار در قرن پنجم قبل از میلاد در یونان ظاهر شد. پایدیا در ابتدا در معنای محدود «پرورش کودکان» به کار رفت و بعدها معنای والاتری پیدا کرد. قبل از پایدیا مفهوم آرته<sup>۲</sup> در تعلیم و تربیت به کار می‌رفت (یگر، ۱۳۷۶، ص: ۴۱). آرته در فارسی «فضیلت» ترجمه شده است. پایدیا دربرگیرنده آرمان‌های فرهنگی یونان است که شخصیت انسان یونانی را شکل می‌بخشد (ضیمران، ۱۳۹۰، صص: ۱۹-۲۰).

تاریخ تربیت یونانی با تاریخ ادبیات آن یکی است. شاعران، موسیقی دانان، فیلسوفان و سخن‌وران حاملان پایدیا هستند. شعر، نماینده بزرگ فرهنگ یونان در سراسر تاریخ این قوم از قرن هشتم تا قرن چهارم قبل از میلاد می‌باشد. این زمینه با «هومر» در قرن هفتم شروع می‌شود. هومر قدیمی‌ترین شاهد ادب و فرهنگ یونان باستان است (یگر، ۱۳۷۶، ص: ۴۲) به گونه‌ای که می‌توان وی را دروازه تاریخ یونان دانست. هومر مربی همه یونانیان بوده است. وی مانند همه شاعران بزرگ یونان نخستین و بزرگ‌ترین خلاق و شکل‌بخش زندگی و سیرت یونانی است (یگر، ۱۳۷۶، صص: ۸۰-۸۱). اشعار هومر را درحقیقت می‌توان ریشه همه انواع تربیت یونان در عصر خود دانست. اسطوره‌ها و اشعار حماسی هومر (و دیگر شاعران یونان) ریشه همه انواع تربیت والای یونانی‌اند. آنان تلاش می‌کنند به همه چیز از جمله تربیت، گرایش حماسی بدهند (یگر، ۱۳۷۶، ص: ۹۰).

ایلیاد و اودیسه مشهورترین آثار حماسی یونان باستان هستند که توسط «هومر»<sup>۳</sup> شاعر نابینای آن دیار در قرن هفتم قبل از میلاد سروده شده است. ایلیاد شامل بیست و چهار سرود

---

1. Paideia  
2. Arete  
3. Homer



و موضوع آن، داستان جنگی است که میان مردم یونان و شهر «تروا» (در آسیای صغیر) روی داده است. اودیسه نیز مشتمل بر بیست و چهارسرود و موضوع آن، داستان بازگشت پهلوانان از تروا و شرح دلاوری‌های آنان است. ایلید کهن‌تر از اودیسه، و اودیسه آینه مرحله تحول بعدی تمدن یونان است. با توجه به مراتب فوق، آموزه‌های برگرفته از این دو حماسه که زمینه‌ساز پایداری یونان باستان شده‌اند، در چهار بخش جسمانی، هنری، اخلاقی و عقلانی بررسی می‌شوند:

### جنبه جسمانی

یکی از بخش‌های تشکیل دهنده فضیلت در ایلید و اودیسه، نیرومندی است که با عناوین دیگری مانند شجاعت پهلوانی و دلیری نیز در این آثار حماسی آمده است. والاترین معیار شخصیتی مرد در ایلید و اودیسه، آرمان سنتی توانایی در جنگ‌آوری است. هومر در ایلید (هومر، ۱۳۷۸ب، ص: ۳۹۰) در این زمینه می‌گوید: «بهترین فال این است که برای زادگاه خود نبرد کنیم.»

### جنبه هنری

از جنبه هنری اگر بخواهیم به ایلید و اودیسه نگاه کنیم، خواهیم دید که هردو اثر، حماسی اند. به گونه‌ای که شرح دلاوری‌های قهرمانانی هستند که برای تحقق اهداف ملی و حمایت از مردم با دشمن می‌جنگند. همچنین هردو حماسه ایلید و اودیسه در اوج بلاغت هستند و به توصیف هنرمندانه صحنه‌های جنگ، مناظر طبیعت و معرفی روحیات پهلوانان پرداخته‌اند.

### جنبه اخلاقی

به‌طورکلی حماسه ایلید هومر دارای طرحی اخلاقی است. در سرود اول (هومر، ۱۳۷۸ب، ص: ۴۳-۷۳) که در جریان آن رفتار غیراخلاقی از پهلوانان (آشیل و آگامنون) سرمی‌زند، شاگرد به میانجی‌گری برمی‌خیزد و آنان را به اخلاق فرامی‌خواند. در سرود نهم (هومر، ۱۳۷۸ب، ص: ۲۸۷-۳۱۷)، آشیل که در اثر خشم از حالت انسانی خود خارج شده، دوباره به انسانیت فراخوانده می‌شود.

«انسان بزرگ» (اشرافی)<sup>۱</sup> برای هومر کسی است که برای کسب فضیلت، تلاش فراوانی می‌کند. او در ایلیاد (هومر، ۱۳۷۸ب، ص: ۲۲) در این خصوص می‌گوید: «همیشه نخستین باش و از همه سبقت بگیر.» هومر انسان با فضیلت را فردی می‌داند که به «معیارهای اخلاقی»<sup>۲</sup> متصف شده و در خصوص آن‌ها «احساس وظیفه»<sup>۳</sup> می‌کند. اشرافیت برای هومر دارای دو بعد عملی و روحی است. وی در این خصوص در ایلیاد (هومر، ۱۳۷۸ب، ص: ۳۵۸) می‌گوید: «به‌هنگام رای زدن زبان‌آور باش و به‌هنگام عمل توانا». این مصرع، آرمان پایدیای یونان و ناظر بر تمام وجود انسان است. در ایلیاد (هومر، ۱۳۷۸ب، صص: ۲۹۸ و ۳۷۷) «ایاس» تجسم عمل، «اودیسه‌ئوس» تجسم سخن، و آشیل (قهرمان حماسه) تجسم هر دو فضیلت است. در ادامه، برخی دیگر از فضایل اخلاقی که در ایلیاد و اودیسه هومر بر آن تاکید شده است، معرفی می‌شوند:

گرامی‌داشت مردم: هومر در اودیسه (هومر، ۱۳۷۸الف، ص: ۲۴) گفته تلماک به مادرش را مثال می‌آورد. آن‌جایی که می‌گوید: «سرودی که مردم بیش از همه آن را بپسندند، همیشه تازه‌ترین سرود است.»

یاری‌خواستن از خدایان و نیروهای خیر برای مبارزه با نیروهای اهریمنی و شر: در اودیسه (هومر، ۱۳۷۸الف، ص: ۲۸) تلماک مکررا از آتنه برای پیروزی بر مردم اهریمن‌صفت مدد می‌خواهد. تلماک به کرانه دریا رفت و از آتنه مدد خواست.

ستایش امانت‌داری و وفاداری: در اودیسه، مانتور، نماینده صفت وفاداری و امانت‌داری، ستایش می‌شود. مانتور کسی است که اولیس، هنگام رفتن به جنگ، خانمان خویش را به وی سپرده بود.

نکوهش صفات ناپسند: در اودیسه (هومر، ۱۳۷۸الف، ص: ۳۸) خودپرستی، زشت‌خویی، تباهاکاری و افزون‌طلبی خواستگاران پنلوب (همسر اولیس) مرتبا نکوهش می‌شوند. همراهی خدایان با قهرمان: در اودیسه (هومر، ۱۳۷۸الف، ص: ۱۲۴) همراهی خدایان در سفر پرمخاطره اولیس جالب توجه است.

نکوهش گستاخی و بیدادگری و بیان نشانه‌های جوانمردی: در اودیسه (هومر، ۱۳۷۸ الف، ص: ۵۰۹) وقتی اولیس، خواستگاران فرصت‌طلب و بیدادگر را از پای درمی‌آورد، می‌گوید: «سرافرازی کردن در برابر مردانی که از پا درآمده‌اند، کار بی‌دینان است. خواست خدایان و بیدادگر خودشان ایشان را از پای درآورد. زیرا که آن‌ها، هیچ کس را بزرگ نمی‌داشتند. گستاخی‌شان، ایشان را نابود کرد.»

در اودیسه (هومر، ۱۳۷۸ الف، ص: ۱۶) تلماک به آتنه از بی‌شرمی خواستگاران شکایت می‌کند. مجازات بی‌شرمی و پاسداشت فضیلت پاکدامنی برای زنان: کشتن زانی که در خانه اولیس کارهای ناروا و زشت کردند و بی‌شرمی‌هایی که با خواستگاران و پیوندهای ناروایی که با ایشان داشتند (هومر، ۱۳۷۸ الف، صص: ۵۱۰-۵۱۱).

در اودیسه (هومر، ۱۳۷۸ الف، صص: ۲۴ و ۵۰) اولیس و تلماک با صفاتی چون دوراندیشی، فرزاندگی، دادپروری (هومر، ۱۳۷۸ الف، ص: ۴۹)، زیبایی‌یزدانی و نژادآسمانی (هومر، ۱۳۷۸ الف، ص: ۱۷) و فضیلت‌های انسانی یاد می‌شوند که نشان‌گر نوع نگاه هومر به فضایل انسانی است.

در ایلیاد نیز، اولیس با صفاتی چون نیک (هومر، ۱۳۷۸ اب، ص: ۱۲۰)، دلاور و تیزهوش (هومر، ۱۳۷۸ اب، صص: ۱۲۰ و ۱۶۹) و بردبار در سختی‌ها و دشواری‌ها (هومر، ۱۳۷۸ اب، ص: ۲۲۰) توصیف شده است. هم چنین فضیلت‌های زیر در این اثر مطرح شده است:

خود را به اراده خدایان سپردن: «از اراده زئوس، خدای خدایان ناگزیر است.» (هومر، ۱۳۷۸ اب، ص: ۴۳) «در کاری که آسمان به‌دست ما سپرده‌است، بیش از این درنگ نکنیم.» (هومر، ۱۳۷۸ اب، ص: ۹۸)

بازداشتن از تباهکاری: پهلوانان یکدیگر را از تباهکاری باز می‌دارند (هومر، ۱۳۷۸ اب، ص: ۱۶۹).

اهمیت نژاد پاک: آتنه به تلماک می‌گوید: اگر شور مردانه پدر پاک زادت در تو باشد، در آینده از دلاوری و فرزاندگی چیزی کم نخواهی داشت (هومر، ۱۳۷۸ اب، ص: ۴۰).

### جنبه عقلانی

یکی دیگر از ابعاد اشرافیت در حماسه‌های هومر (در کنار بعد اخلاقی)، خرد و خردورزی است. فرزاندگی و خردمندی صفتی است که با بسامد فراوان به‌عنوان فضیلتی بزرگ در اودیسه مطرح می‌شود. در ادامه نمونه‌هایی از آن‌ها ارائه شده‌اند:

هومر به لزوم بهره‌گرفتن از اندرزهای فرزنانگان در این اثر تاکید می‌کند (هومر، ۱۳۷۸ الف، ص: ۳۰). هم‌چنین وی بارها از «پنلوب» با صفت فرزانه (هومر، ۱۳۷۸ الف، ص: ۱۱۵) و خردمندترین زنان (هومر، ۱۳۷۸ الف، ص: ۱۰۳ و ۴۱۰) یاد کرده و حتی از «آتنه» به‌عنوان خداوند خرد و تدبیر (هومر، ۱۳۷۸ الف، ص: ۵) سخن گفته‌است.

هومر در اودیسه (هومر، ۱۳۷۸ الف، ص: ۸۹) در ستایش خردمندی و صلاح‌اندیشی آگاممنون، وی را با صفات «زاده‌ آتره، رام‌کننده دلاور اسبان سرکش، سالاری که به رای و صلاح‌اندیشی او نیاز است»، توصیف می‌کند. هومر هم‌چنین قهرمانان خود را با صفاتی مانند «هوشمند» (هومر، ۱۳۷۸ الف، ص: ۶۹)، «دوراندیش» (هومر، ۱۳۷۸ الف، ص: ۱۰) و «بیدار دل» (هومر، ۱۳۷۸ الف، ص: ۳۲۸) توصیف می‌کند. وی در این خصوص می‌گوید: «هنگامی که در شهر رهسپار بود او را بزرگ می‌داشتند، زیرا که خرد بسیار دارد و از راه مهربانی کشمکش‌های مردم را فرو می‌نشاند» (هومر، ۱۳۷۸ الف، ص: ۹۸).

در ایلید نیز، «اولیس» با صفاتی چون خردمند (هومر، ۱۳۷۸ اب، ص: ۶۹)، سخن‌ور توانا و نیک (هومر، ۱۳۷۸ اب، ص: ۱۲۰) «مینوی» (هومر، ۱۳۷۸ اب، ص: ۱۰) و «برآمده از زئوس» (هومر، ۱۳۷۸ اب، ص: ۲۷۰)، توصیف شده است.

**پاسخ به سؤال دوم تحقیق: زمینه‌های ادبی شکل‌گیری آموزه‌های حکمی و تربیتی در ایران باستان، با تاکید بر شاهنامه کدامند؟**

شاهنامه حکیم ابوالقاسم فردوسی از منابع مهم در شناخت زبان، فرهنگ، هنر و تمدن ایرانی است؛ از این رو جلوه‌هایی از حکمت و اخلاق و بنیان‌های تعلیم و تربیت از شاهنامه معرفی می‌شود. هدف از تعلیم و تربیت در شاهنامه، پرورش انسان در ابعاد گوناگون جسمانی، عقلانی، اخلاقی و هنری است. انسان کامل باید در تمام این ابعاد رشد کند. بسیاری از محورهای این دیدگاه در بیت زیر خلاصه شده است:

هنر باید و گوهر نامدار خرد یار و فرهنگش آموزگار (فردوسی، ۱۳۸۶، دفتر دوم، ص: ۵۰۳)

در بیت فوق، به چهار مقوله هنر، نژاد پاک و برتر، اندیشه و خرد و فرهنگ و هنجارهای اجتماعی اشاره می‌شود. باید توجه داشت که در آموزه‌های ایران باستان، هنر گستره معنایی وسیع‌تری در مقایسه با امروز دارد که در بخش هنری به آن اشاره خواهد شد.

برای تبیین هریک از محورهای یاد شده، هرکدام از آن‌ها را با ذکر شواهدی بررسی می‌کنیم:

## جسمانی

در اندیشهٔ ایرانیان، تن نیرومند و جسم قوی و پاک از بارزترین ارزش‌های انسان است. راستی، جوانمردی و برخی از صفات نیک، حاصل نیرومندی و تن سالم است و برعکس، دروغ و نقصان در کارها، ارتباط مستقیم با ضعف و سستی تن دارد. ز نیرو بود مرد را راستی ز سستی دروغ آید و کاستی (فردوسی، ۱۳۸۶، دفتر دوم، ص: ۱۷۹۸)

عواملی که موجب کاستن رنج تن می‌شود:

پرسید دیگر که در زیستن چه سازی که کمتر بود رنج تن (فردوسی، ۱۳۸۶، دفتر دوم، ص: ۱۷۹۸)

- خردمندی و شکیبایی

چنین داد پاسخ که گر با خرد دلش بردبارست رامش برد (فردوسی، ۱۳۸۶، دفتر دوم، ص: ۱۷۹۸)

- راستی در دادوستد و دوری از کج‌روی

به داد وستد درکند راستی به بندد در کژی و کاستی (فردوسی، ۱۳۸۶، دفتر دوم، ص: ۱۸۰۲)

- بخشش در حال غلبه و پیروزی

ببخشد گنه چون شود کامکار نباشد سرش تیز و نابردبار (فردوسی، ۱۳۸۶، دفتر دوم، ص: ۱۸۰۳)

- دوری از خشم و چشم‌پوشی از گناه دیگران

بگفت آنک مغزش نجوشد زخشم بخوابد بخشم از گنه‌کار چشم (فردوسی، ۱۳۸۶، دفتر دوم، صص: ۱۸۰۴-۱۸۰۵)

- قناعت و نداشتن حرص و آز

چو خرسند باشی تن‌آسان شوی چو آز آوری زو هراسان شوی (فردوسی، ۱۳۸۶، دفتر دوم، ص: ۱۸۰۶)

از دیگر آموزه‌های مکرر در شاهنامه، پرهیز از تنبلی و بی‌کارگی است. باید با کوشش و تلاش، رنج‌های تن را به شادی مبدل ساخت:

تن‌آسانی و کاهلی دور کن بکوش وز رنج تنت سور کن

که ایدر تو را سود بی‌رنج نیست  
چنان هم که بی‌پاسبان گنج نیست (فردوسی،  
۱۳۸۶، دفتر دوم، ص: ۱۸۰۶)

قدرت و نیرومندی و تنومندی همواره باید قرین و همراه خردمندی و رفتار سنجیده باشند،  
درغیراین‌صورت جایگاه و مقام والایی نخواهند داشت:  
تنومند را کو خرد یار نیست  
به گیتی کس او را خریدار نیست (فردوسی،  
۱۳۸۶، دفتر دوم، ص: ۱۸۰۶)

باید توجه داشت که در اندیشه ایرانی تن مردمان نیز هم چون جهان و زمین پاک و سپند  
و گرمی به شمار رفته است. چنان که در فرگرد ۸۹ ارداویراف‌نامه برمی‌خوریم به کسانی که  
تن گرمی را خوار داشتند و روانشان در دوزخ پادافره می‌برند: این روان آن دروندان است که  
در گیتی خوراک و جامه از خود دریغ داشتند و به نیکان و ارزانیان ندادند (ژینیو، ۱۳۷۲، ص:  
۲۷).

#### هنری:

در شاهنامه فردوسی «هنر» عبارت‌است از شایستگی‌ها و مهارت‌ها و منظور از «گوهر»،  
سرشت، طبیعت و صفات و استعدادهای موروثی است. در مورد مقایسه فرهنگ و هنر با  
گوهر، فردوسی مقام فرهنگ را از گوهر افزون‌تر می‌شمارد. هنر را به‌منزله بوی گل و گوهر را  
به‌مثابه رنگ آن تمثیل می‌کند و افتخار به فرهنگ و هنر را والاتر از افتخار به گوهر می‌شمارد  
(نیساری، ۱۳۵۰، ص: ۳).

چنین داد پاسخ بدو رهنمون  
که فرهنگ باشد ز گوهر فزون (فردوسی،  
۱۳۸۶، دفترششم، ص: ۱۸۱۶)

هنر و فرهنگ آراستگی و ارزش روح و روان آدمی‌ست:  
که فرهنگ آرایش جان بود  
زگوهر سخن گفتن آسان بود (فردوسی، ۱۳۸۶،  
دفترششم، ص: ۱۸۱۶)

ارزش‌ها و صفات موروثی، بدون هنر کوچک و بی‌ارزش‌اند:

گهر بی‌هنر زار و خوارست و سست  
به فرهنگ باشد روان تندرست  
گهر بی‌هنر ناپسند است و خوار  
بدین داستان زد یکی هوشیار (فردوسی،  
۱۳۸۶، دفترششم، ص: ۱۸۱۶)

در یاد گرفتن هنر و دانش، فردوسی به کار و کوشش و تجربه و آزمایش اهمیت اساسی می‌دهد. پذیرش رنج و زحمت را در برابر سود و نتیجه دانش با ارزش و سزاوار می‌داند (نیساری، ۱۳۵۰، ص: ۶).

به گفتار خوب از هنر خواستی  
به کردار پیدا کن آن راستی (فردوسی، ۱۳۸۶،  
دفترششم، ص: ۱۸۱۶)

از نکات بسیار ارزشمند و قابل توجه در باب هنر در شاهنامه این است که ملاک هنرمند بودن در نزد خردمندان این است که عیب و لغزش‌های خویش را ببیند و درصدد اصلاح آن‌ها برآید:

چنین گفت کان کس که آهوی خویش  
ببیند بگرداند آیین و کیش  
(فردوسی، ۱۳۸۶، دفترششم، ص: ۱۸۱۶)

#### اخلاقی

شاهنامه فردوسی، به‌عنوان منبع و عصاره‌ای از تفکر و آموزه‌های حکمی و تربیتی ایران، بخش زیادی را به موضوعات، پندها، توصیه‌ها و تجویزهای اخلاقی اختصاص می‌دهد: -توصیه به جوانمردی و راستی: باید متذکر شد، از مضامین اساسی اخلاقی در شاهنامه جوانمردی است که پیشینه آن به حکمت‌های خسروانی ایران باستان باز می‌گردد و در سه قرن اولیه اسلامی و پس از آن به شکل آیین عیاران و فتیان در اشکال مختلف جلوه‌گر است (زرین کوب، ۱۳۶۹، ص: ۴۱).

جوانمردی و راستی پیشه‌کن  
همه نیکویی اندر اندیشه‌کن (فردوسی، ۱۳۸۶،  
دفتر ششم، ص: ۱۷۹۲)

- نیکویی‌های اخلاقی همیشه همراه دانایی است و افکار و رفتار غیراخلاقی به خود انسان آسیب می‌رساند:

هرآن کس که اندیشه بد کند  
به فرجام بد با تن خود کند (فردوسی، ۱۳۸۶،  
دفتر ششم، ص: ۱۷۹۴)

- نشانه پرستش یزدان و خدانشناسی کردار نیک است:

کسی کو بود پاک و یزدان‌پرست  
نیازد به کردار بد هیچ دست (فردوسی، ۱۳۸۶،  
دفتر ششم، ص: ۱۷۹۳)

- ستایش عدالت و احسان: از دیگر موضوعات محوری شاهنامه در حوزه اخلاق، پرداختن و توصیه به عدالت و احسان و بخشش و مدارا کردن با مردم است. چنان‌که در داستان

فریدون که از شاهان عادل و نیک شاهنامه است و پایان‌بخش دوره هزارساله ظلمت در ایران است، می‌آورد که نیکویی و خجستگی فریدون به سبب عدالت و بخشش بوده است:

فریدون فرخ فرشته نبود ز مشک و زعنبر سرشته نبود

به دادوددهش یافت آن نیکویی تو دادوددهش کن، فریدن تویی (فردوسی، ۱۳۸۶، دفتر

اول، ص: ۱۰۵)

- پرهیز از غرور و خودخواهی و خودنگری: از صفات مهم نکوهیده در شاهنامه خودخواهی است که در کنش‌های داستان‌های تراژیک شاهنامه و فرجام غم‌انگیز پهلوانان نمود می‌یابد. از معروف‌ترین آن‌ها، داستان جمشید است که به‌خاطر گرفتار شدن در ورطه غرور و خودنگری فرّه ایزدی از وی جدا می‌شود:

منی کرد آن شاه یزدان‌شناس ز یزدان بیچید و شد ناسپاس (فردوسی،

۱۳۸۶، دفتر اول، ص: ۲۷)

- تأکید بر موضوعات اخلاقی با بیان ناپایداری جهان گذران و تذکر مرگ در قالب حماسه:

- پرهیز از حرص و طمع در جهان

توان‌گر بود هر که را آرز نیست خنک بنده کش از انباز نیست (فردوسی،

۱۳۸۶، دفترششم، ص: ۱۸۰۱)

آسودگی در قناعت و اضطراب و تشویش و ناآرامی در زندگانی، ناشی از طمع زیاد برای

به‌دست‌آوردن مال است:

چو خرسند باشی تن‌آسان شوی چو آزآوری زو هراسان شوی (فردوسی، ۱۳۸۶،

دفترششم، ص: ۱۷۸۹)

فردوسی در شاهنامه بسیاری از آموزه‌های اخلاقی را در قالب حماسه متذکر می‌شود. یکی

از این آموزه‌ها، تأکید بر ناپایداری جهان گذران و تذکر مرگ است:

جهان چون بر و بر نماند ای پسر تو نیز آرز مپرست و انده مخور (فردوسی،

۱۳۸۶، دفتر اول، ص: ۱۰۶)

فردوسی با یادآوری مکرر مرگ و سرای آخرت، او را به قطع تعلق از دنیا و رعایت اصول

اخلاقی و انسانی فرا می‌خواند.

- پرهیز از اندوه و رنج، به‌سبب تعلق و پرداختن بیش از حد به دنیا:



از منظر شاهنامه، در کنار برخورداری از زیبایی‌های جهان و آسایش تن و روان، باید توجه داشت که پرداختن بیش از حد به دنیایی که سرایی زودگذر است، سبب اندوه و رنج می‌شود:

همه رفتنی و گیتی سپنج  
چرا باید این درد و اندوه و رنج (فردوسی،  
۱۳۸۶، دفتر دوم، ص: ۶۱۹)

- توصیه‌های اخلاقی و حکمی:

- انجام کار در زمان مناسب خود و مشورت کردن در کارها:

به هر کار هنگام جستن نکوست  
زدن رای با مرد هشیار و دوست

- پرهیز از سستی و تنبلی که موجب ازدست‌رفتن فرصت‌ها می‌شود:

چو کاهل شود مرد هنگام کار  
از آن پس نیاید چنان روزگار

از امروز کاری به فردا ممان که داند که فردا چه گردد جهان (فردوسی، ۱۳۸۶، دفتر اول،  
ص: ۱۹۸)

- مداومت داشتن در انجام کار و ناتمام رها نکردن کار:

یقین دان که کاری که دارد دوام بلندی پذیرد از آن کار نام

تو کاری که داری نبرده به سر  
چرا دست یازی به کاری دگر (فردوسی، ۱۳۸۶، دفتر اول،

ص: ۲۰۸)

و از کارها، کاری را انتخاب کن که موجب سرافرازی و حفظ آبرویت شود:

هم از پیشه‌ها آن گزین کاندروی ز نامش نگردد نهان آبروی (فردوسی، ۱۳۸۶،

دفترششم، ص: ۱۸۱۰)

- پرهیز از اسراف و بخل، و رعایت میانه‌روی در خرج کردن:

هزینه چنان کن که بایدت کرد  
نشاید گشاد و نباید فشرده (فردوسی، ۱۳۸۶،

دفترششم، ص: ۱۸۰۸)

- آنچه برای خود می‌پسندی، برای جهانیان نیز همان را بخواه:

در اندیشهٔ ایرانی، به دست آوردن نام و عاقبت شایسته در پرتو گفتار و کردار نیک

اهمیت بسیاری دارد:

چه سازیم تا نام نیک آوریم  
درآغاز فرجام نیک آوریم

بدو گفت شو دور باش از گناه  
جهان را همه چون تن خویش خواه (فردوسی،

۱۳۸۶، دفترششم، ص: ۱۸۱۳)

- آن چه برای خود نمی‌پسندی، برای دوست و دشمن آن را می‌پسند:  
هر آن چیزکانت نیاید پسند      تن دوست و دشمن در آن برمبند (فردوسی، ۱۳۸۶،  
دفتر ششم، ص: ۱۸۰۹)
- آداب گزیدن دوست: دربارهٔ دوست و آیین رفتار با دوست، از ملاک‌های مهم شاهنامه  
همراهی و همدلی در رنج‌های زندگی و سختی‌هاست:  
همان دوستی با کسی کن بلند      که باشد به سختی تو را سودمند (فردوسی، ۱۳۸۶،  
دفتر ششم، ص: ۱۸۰۹)
- وصول به کامیابی در پرتو آموختن پیوسته از استاد:  
چوخواهی که رنج تو آید به بر      ز آموزگاران مبر تاب سر (فردوسی، ۱۳۸۶،  
دفترششم، ص: ۱۸۱۱)

#### جنبه عقلانی

- از منظر شاهنامه، خرد از دیگر موهبت‌های الهی ارزشمندتر است، فردوسی حماسهٔ ملی  
ایرانیان را که آیین فرهنگ و اندیشهٔ ایرانی است با نام خداوند جان و خرد آغاز می‌کند و  
ابیات فراوانی را در وصف خرد می‌آورد.
- نخستین آفریدهٔ خداوند خرد است که نگاهبان جان آدمی است و سه پاسبان وجود  
انسان یعنی چشم و گوش و زبان، همواره باید قرین عقل و خرد باشند:  
نخست آفرینش خرد را شناس      نگهبان جانست و آن را سه پاس  
سه پاس تو چشم است و گوش و زبان      کزینت رسد نیک و بد بی‌گمان (فردوسی،  
۱۳۸۶، دفتر اول، ص: ۴)
- خرد، رهنمای هستی و شادی آفرین است، سبب آزادگی پندار و کردار و موجب  
رستگاری در هر دو جهان می‌شود:  
خرد رهنمای و خرد دلگشای      خرد دست گیرد به هر دو سرای  
ازویی به هر دو سرای ارجمند      گسسته خرد پای دارد به بند (فردوسی، ۱۳۸۶، دفتر  
اول، ص: ۴)
- شادی و غم، افزونی و کمی در زندگی بر اساس رفتار خردمندان رقم زده می‌شود:  
ازو شادمانی وزویت غم است      وزویت فزونی وزویت کم است (فردوسی، ۱۳۸۶، دفتر  
اول، ص: ۴)

- خرد، چشم جان آدمی و مایه تمام بصیرت‌هاست و بدون آن نمی‌توان شادمان و سلامت زیست:

خرد چشم جانست چون بنگری تو بی چشم شادان جهان نسپری (فردوسی، ۱۳۸۶، دفتر اول، ص: ۴)

به دنبال این بیت، یکی از نشانه‌های خردمندی که دانش است، در بستری دوسویه میان خرد و دانندگی، به مخاطبان توصیه می‌شود:

به گفتار دانندگان راه جوی به گیتی بیوی و به هر کس بگوی  
ز هر دانشی چون سخن بشنوی از آموختن یک زمان نغوی (فردوسی، ۱۳۸۶، دفتر اول، ص: ۴)

- نشانه‌های خردمندی و عوارض ناشی از آن:

فردوسی در شاهنامه، نه تنها به وصف فاخرانه و تجلیل از خرد برای القای متصف بودن به آن می‌پردازد، بلکه برای ترغیب بیشتر برای به‌کار بستن آن، از عوارض کارکردی آن در بافتی تجویزی سخن می‌گوید.

- در شاهنامه، بزرگمهر بارزترین نشانه‌های خردمندی را مختصر و پرمعناگویی می‌داند.

بدو گفت روشن روان آن کسی که کوتاه گوید به معنی بسی  
کسی را که مغزش بود پرشتاب فراوان سخن باشد و دیرباب  
چو گفتار بیهوده بسیار گشت سخن‌گوی در مردمی‌خوارگشت (فردوسی، ۱۳۸۶، دفتر ششم، ص: ۱۸۰۵)

- همراهی عقل و صبر و مدارا کردن با مردم

مدارا خرد را برادر بود خرد بر سر جان چو افسر بود (فردوسی، ۱۳۸۶، دفتر ششم، ص: ۱۸۰۷)

- تعادل در رفتار و زندگی نتیجه خردمندی

نه شادان کند دل بنیافته نه گر بگذرد زو شود تافته (فردوسی، ۱۳۸۶، دفتر ششم، ص: ۱۸۰۶)

پاسخ به سؤال سوم تحقیق: وجوه اشتراک و افتراق زمینه‌های شکل‌گیری پایدیا در یونان باستان، با تاکید بر حماسه ایلید و اودیسه با آموزه‌های حکمی و تربیتی در ایران باستان، با تاکید بر شاهنامه کدامند؟

با بررسی ادبیات باستانی ایران و یونان، در می‌یابیم که در هر دو حوزه، جنبه‌های حماسی بر دیگر ژانرهای ادبی غلبه دارد. البته این حماسه‌پردازی برای بیان مقاصد گوناگون و جلوه‌های فردی و اجتماعی است که در بستر فرهنگی خاص هر دو ملت پرورده و ابراز می‌شود. چنان‌که در اسطوره‌های ایرانی، جنبه‌های آسمانی بر زمینی و بیان انسجام و شوکت ملی غلبه دارد و در اساطیر یونانی، ژرف‌ترین احساسات فردی، چون عشق و نفرت نمود بیشتری دارد که با گذار تاریخی و تبدلات فرهنگی هر دو کشور، دگرگونی‌هایی نیز در آن‌ها مشاهده می‌شود؛ اما در هر صورت پیوند وثیقی با فرهنگ، فلسفه و مواضع تربیتی یونان داشته‌اند و مفاهیم ایران باستان نیز بسیاری از مفاهیم اساسی فرهنگی و تربیتی و تفکر فلسفی این ملت را در برمی‌گیرد.

از دیگر موارد مشترک در فرهنگ ایران و یونان باستان استفاده از بستر تمثیل برای آموزش است که یکی از ابزارهای سودمند برای متخصصان عرصه تعلیم و تربیت است. تمثیل‌ها در متون ادبی دو کشور گستره قابل توجهی دارند و در قصه‌ها و داستان‌ها و کهن‌الگوهای قومی هر دو کشور برای متمرکز شدن مفاهیم تربیتی و نهادینه شدن موضوعات اخلاقی در راستای اهداف فوق به نحوی هنری انعکاس دارند. البته باید توجه داشت که این الگوهای هنری و ناخودآگاهی متناسب با بسترهای فرهنگی هر کشور در ادبیات آن ارائه شده‌اند.

تطبیق اجزای خرد و ریزنگر به متن‌های شاهنامه و ایلید و اودیسه هومر، به دلیل ماهیت متنی نشأت گرفته از شرایط تاریخی و بسترهای اجتماعی متفاوت این آثار، امکان پذیر نیست. زیرا در هریک از آن‌ها، صرف نظر از نوع ادبی حماسه و شرح قهرمانی‌های فرمانروایان و پهلوانان، آموزه‌هایی فراخور ضرورت‌های فرهنگی و نگاه خاص زیبایی‌شناختی در خصوص زمینه پیدایش اثر بیان شده است. این خصیصه در شاهنامه در گستره‌ای وسیع‌تر و شفاف‌تر، و با گزاره‌هایی که زوایای حکمی داستان‌ها را با اندرزهای آشکار روشن می‌سازد، مطرح شده است. در صورتی که در ایلید و اودیسه فضیلت‌ها در تاروپود داستان تنیده شده‌اند.

با تأملی همه‌جانبه در یک گستره تاریخی وسیع، می‌توان گفت که در ادبیات یونان، جنبه‌های جزئی‌تر و کارکردی‌تر حاکم است. اسطوره‌ها فردی‌تر هستند. در ایران مباحث تعلیمی‌کلی‌ترند و اسطوره‌های جمعی نمود بیشتری دارند. بیان کارکردی تعالیم و مبانی تربیتی در ایران باستان، بیشتر به صورت گزاره‌های دینی و معرفتی و توجه به عالم بالا و خداوند متعال بوده است که بعضاً کمتر کاربردی و عینی به نظر می‌رسد. درحالی‌که در فرهنگ یونان، به‌خصوص از روزگار هزیود به بعد بیان وجوه کارکردی تربیت از بیان توصیفی و تمثیلی حکمت پیش می‌افتد. اما در هردو فرهنگ اسطوره‌ها و ادبیات سنتی و شفاهی زمینه‌ساز اخلاق کارکردی و مبانی تعلیم و تربیت و اصول اخلاق کارکردی در موضوع رفتارهای اجتماعی هستند.

در بعد جسمانی، در ادبیات هر دو ملت، انسان متعالی در تن سالم و روح پاک جلوه‌گر است و راستی و قدرت روحانی مرد در نیرو و آراستگی جسم و جان اوست. چنان که گفته شد، زیبایی و شجاعت، دو محور مهم پایدیا به حساب می‌آیند. یکی از اسطوره‌های معروف ایرانی، آرش کمان‌گیر است که داستان وی برای اولین بار در اوستا آمده است. آرش نماینده قهرمانی پاک جان و قدرتمند است که انجام پهلوانی معجزه‌آسای وی به مدد پاکی روان و نیروی جسم پرتوان و بی‌عیب اوست. جنگاوری و پهلوانی در حماسه‌های ایرانی و یونانی از برترین صفات و شایستگی‌های انسانی است. چنان‌که والاترین معیار شخصیت مرد، در ادیسه، توانایی در جنگاوری است و رستم و سهراب و دیگر پهلوانان ایرانی، از جنگاوران و زورآوران زمانه خویش هستند. به‌نظر می‌رسد بعد تربیتی این مقوله مربوط به ساحت توانمندی انسان در رشد و پرورش ابعاد گوناگون هستی وی است که با قدرت و تندرستی او پیوندی عمیق دارد و آموزه‌های رایج در هر دو ادبیات، پرهیز از تنبلی و بی‌کارگی است و باید به واسطه کوشش و تلاش رنج‌های تن را به شادی مبدل ساخت.

در بعد هنری، آن چنان که قبلاً آورده شد، ما شاهد مفاهیم گسترده‌تری در ادبیات ایران نسبت به فرهنگ یونانی هستیم. واژه هنر در فرهنگ ایرانی، همواره قرین آراستگی و ارزش روح و روان است که با مفهوم اصطلاح آرته در پایدیای یونانی قرابت و تقارن دارد. آرته شامل بیان حقایق مطلق و جاودانه ای است که فقط از راه شهود فهمیده می‌شوند.

در بعد اخلاقی، می‌توان از آموزه‌های انسانی و نمونه‌های جوانمردی و اخلاق والا در خلال داستان‌ها و اشعار حماسی هر دو ملت یاد کرد. چنان‌که شاهنامه فردوسی، به‌عنوان منبع و عصاره‌ای از تفکر و آموزه‌های حکمی و تربیتی ایران، بخش زیادی را به موضوعات، پندها،

توصیه‌ها و تجویزهای اخلاقی اختصاص می‌دهد. توصیه به جوانمردی و راستی و عدالت و فضیلت‌های برتر انسانی، حتی در بحبوحه جنگ‌ها و میدان‌های نبرد از مشترکات ادبیات هردو کشور است. پیوستگی دانایی و دانش با نیکویی‌های اخلاقی در رفتار پهلوانان حماسه‌های یونانی و ایرانی دیده می‌شود و توجه به خداوند و امر متعالی نشانه پهلوانی تام یک قهرمان است. از دیگر موضوعات محوری حماسه‌های هردو ملت در حوزه اخلاق، پرداختن و توصیه به عدالت و احسان و بخشش و مدارا کردن با مردم و پرهیز از غرور و خودخواهی است که عاقبت بد آن در سرنوشت قهرمانان در تراژدی‌های بزرگ ایران و یونان به شکل روایت‌هایی جذاب نمایانده می‌شود. باید توجه داشت که وجه افتراق این روایت‌ها در بیان دقایق و ظرایف فرهنگی و برخی کهن‌الگوهای قومی است. این بعد اخلاقی در وجه کارکردی و حرفه‌ای نیز شایان ذکر است. موضوع کارکرد در آثار یونانی به‌خصوص از روزگار هزیود نمود بیشتری می‌یابد و در آثار ایرانی در بافتی درونی‌تر به شکلی تمثیلی‌تر بیان می‌شود. چنان‌که از منظر هزیود کار و عدالت به هم می‌پیوندند و پایه تربیت در نزد وی و معیار قواعد اخلاقی سنتی و معرفت عملی کار مداوم روزانه بیان می‌شود. از منظر هردو فرهنگ، انجام کار انسان را به تعالی می‌رساند و نام نیک برای انسان برجای می‌گذارد. سولون افراد را به قبول مسئولیت و عمل آگاهانه فرامی‌خواند. فردوسی در شاهنامه نه تنها به وصف فاخرانه و تجلیل از خرد برای القای متصف بودن به آن می‌پردازد، بلکه برای ترغیب بیشتر برای به‌کار بستن آن، از عوارض کارکردی آن در بافتی تجویزی سخن می‌گوید.

در بعد عقلانی، گفته شد که در متون ایران باستان به عقل و خرد اهمیت زیادی داده می‌شود. چنان‌که نخستین آفریده خداوند خرد است که نگاهبان جان آدمی است و سه پاسبان وجود انسان یعنی چشم و گوش و زبان، همواره باید قرین عقل و خرد باشند. این خرد همواره رهنمای هستی و شادی‌آفرین است، سبب آزادگی پندار و کردار و موجب رستگاری در هردو جهان می‌شود و شادی و غم، افزونی و کمی در زندگی بر اساس رفتار خردمندانه رقم می‌خورد. در ادبیات یونان نیز به مقوله خردپروری و بیان عوارض آن می‌پردازد. اما نکته جالب آن‌که این خردورزی مناسب با بستر فرهنگی تربیتی دو ملت نمود می‌یابد، چنان‌که در شاهنامه بارزترین نشانه‌های خردمندی مختصر و پرمعناگویی است. انسان جاهل، زیاد و بی‌معنی سخن می‌گوید و همین عامل سبب می‌شود که در نظر مردم بی‌ارج و ارزش باشد. در پایدیای یونانی، جلوه‌های این خردورزی در فلسفه و مبانی حکمی آشکار می‌شود. همراهی عقل و صبر و مدارا کردن با مردم و کار ارزشمند و عدالت و

تعال در رفتار و زندگی به واسطه خردمندی از موارد مشترک در هردو فرهنگ و مبانی تربیتی آنهاست.

### نتیجه‌گیری

برای توصیف مبانی تعلیم و تربیت در هر فرهنگ توجه به بنیان‌های فلسفی، امری اجتناب‌ناپذیر است. از منظر فلسفی، دو قطب‌انگاری که همواره با برتری و رجحان توصیفی و تجویزی یک قطب بر قطبی دیگر مطرح است، در فلسفه اندیشگانی یونان باستان و ایران باستان نمود دارد که در بسیاری از نمونه‌های متنی و شعری در ادبیات هر دو کشور به آنها اشاره شد. از عقیده افلاطون به دو عالم مثل یا حقیقت و عالم مادی یا مجاز در فرهنگ یونان تا اعتقاد به اهورا و اهریمن و جدال میان نیروهای خیر و شر، ایران در مقابل توران، نور در مقابل ظلمت، پاکی در مقابل پلیدی در فرهنگ ایران باستان و نمونه‌های عینی و کارکردی آن مثل عدالت در مقابل ظلم و مصادیق اخلاقی آن، چون راستی در تقابل با دروغ و کژی و شواهد تربیتی چون ترغیب به دانش آموزی و خردورزی و کار و تربیت جان در مقابل سستی و نادانی و غفلت از تربیت وجود در آموزه‌های مشترک هر دو کشور، همه این موارد که در طیفی گسترده‌تر در مباحث عام‌وخاص تعلیم و تربیت می‌تواند بررسی و تحلیل شود، از مباحث بنیادی پایدیاست که در این مقاله به آنها پرداخته شد.

از دیگر موضوعات مهم در فلسفه تعلیم و تربیت، نهان در بطن پایدیا به مفهوم عام آن، استفاده از تمثیل‌های جاری در ادبیات و متون هنری ایران و یونان باستان است. از کارکردهای این تمثیل‌ها این است که با تجسم بخشیدن به مفاهیم پیچیده و ایجاد تناظرهای معنایی میان مفاهیم انتزاعی و عینی و ترسیم ارتباط میان این دو، تعالیم خویش را به شکلی غیرمستقیم، هنری و مؤثر به مخاطب خویش القا می‌کنند. تمثیل به دلیل جذابیت ذاتی خود به شکل‌های گوناگون با خواننده ارتباط برقرار می‌کند.

هم چنین از طریق تطبیق مقولات مرتبط با مفهوم پایدیا، چنین دریافت می‌شود که موضوعات اندرزننامه‌ها، متون فلسفی، اسناد حکمی و اشعار و حکایت‌ها و قصه‌های هر دو فرهنگ، مشتمل بر گزاره‌هایی معنادار و قوی در حوزه تعلیمی هستند و شباهت‌های قابل توجهی دارند که این وجوه اشتراک در چهار مقوله هنر، نژاد پاک و برتر، اندیشه و خردمندی، موضوعات اخلاقی و حقایق وجودی انسانی است که در فکر واحد اصالت روح و جسم و توجه به تربیت هر دو ساحت در متون هردو کشور متجلی می‌شود. به‌عنوان نمونه، فضیلت پایدیایی یونان و منش والا و فرّ ایزدی فرهنگ ایران، جنگاوری و شجاعت و

آراستگی بدن و اندیشه‌ورزی و جوانمردی و نیکوکاری در حوزه روان و نمود آن‌ها در عرصه زندگی و رشد و پرورش خصایل انسانی است.

با تأملی همه‌جانبه در یک گستره تاریخی وسیع، می‌توان گفت که در ادبیات یونان، جنبه‌های جزئی‌تر و کارکردی‌تر حاکم است. اسطوره‌ها فردی‌تر هستند. در ایران مباحث تعلیمی کلی‌تر و اسطوره‌های جمعی نمود بیشتری دارند. بیان کارکردی تعالیم و مبانی تربیتی در ایران باستان بیشتر به صورت گزاره‌های دینی و معرفتی و توجه به عالم بالا و خداوند و امر متعالی بوده است و بعضاً کم‌تر کاربردی و عینی به نظر می‌رسد. در حالی که در فرهنگ یونان، به خصوص از روزگار هزیود به بعد بیان وجوه کارکردی تربیت از بیان توصیفی و تمثیلی حکمت پیش می‌افتد. اما در هردو فرهنگ اسطوره‌ها و ادبیات سنتی و شفاهی، زمینه‌ساز اخلاق کارکردی و مبانی تعلیم و تربیت و اصول اخلاق کارکردی در موضوع رفتارهای اجتماعی هستند.



## منابع

- زرین کوب، عبدالحسین (۱۳۶۹). *جستجو در تصوف ایران*. تهران: امیرکبیر.
- ژینیو، فیلیپ (۱۳۷۲). *ارد/ویرافنامه (ژاله آموزگار، مترجم و محقق)*. تهران: معین.
- صدیق، عیسی (۱۳۵۲). *تاریخ فرهنگ ایران* (چاپ: ۱۴). تهران: شرکت سهامی طبع کتاب.
- ضیمران، محمد (۱۳۹۰). *افلاطون، پایدیا، و مدرنیته*. تهران: انتشارات جهان مهر.
- فردوسی، حکیم ابوالقاسم (۱۳۸۶). *شاهنامه* (ژول مول، مصحح؛ به کوشش پرویز اتابکی). تهران: علمی فرهنگی.
- کومیز، جرال. ار؛ دنیلز، لو. روی. بی. (۱۳۸۷). *پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی* (خسرو باقری، مترجم). در ادموند. سی. شورت، *روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی*، صص: ۴۳-۶۵ (محمود مهرمحمدی و همکاران، مترجمان). تهران: انتشارات سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- الماسی، علی محمد (۱۳۸۱). *تاریخ آموزش و پرورش اسلام و ایران*. تهران: موسسه انتشارات امیرکبیر.
- میرزامحمدی، محمدحسن (۱۳۹۵). *واکاوی مفهوم پایدیا و دست‌آوردهای آن برای آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن*. *راهبرد فرهنگ* ۳۵، صص ۱۷۵-۲۰۱.
- نخستین، مهدی (۱۳۷۹). *تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت* (سیداکبر میرحسینی، مترجم). تهران: نشر آتیه.
- نیساری، سلیم (۱۳۵۰). *بررسی پندهای فردوسی از دید فرهنگ ایران*. *مرکز اسناد و مدارک میراث فرهنگی* ۱۰۲ و ۱۰۳، صص ۲-۷.
- هومر (۱۳۷۸ الف). *اودیسه* (سعید نفیسی، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- هومر (۱۳۷۸ ب). *ایلیاد* (سعید نفیسی، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- یگر، ورنر (۱۳۷۶). *پایدیا* (محمدحسن لطفی، مترجم؛ جلد: ۲). تهران: انتشارات خوارزمی.
- Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. London: Sage.



## خودپیروی اخلاقی از منظر اخلاق اصالت تیلور و تبیین ملاحظات آن در تربیت<sup>۱</sup>

دکتر مرضیه عالی<sup>۲</sup> و محمد روانبخش<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش تبیین ملاحظات تربیتی حاصل از خودپیروی اخلاقی مبتنی بر تلقی چارلز تیلور از ایده اصالت است. این پژوهش شامل دو بخش است: بخش اول به تبیین ایده اصالت و اخلاق مبتنی بر آن از منظر تیلور می‌پردازد. بنا بر یافته این بخش خودارجاعی مستور در ایده اصالت از منظر تیلور محدود به حیطه روش و شیوه زیستن است، نه حیطه محتوا. بخش دوم به تبیین ملاحظات تربیتی این موضوع اختصاص دارد. منظور از ملاحظات نه تنها اصول، بلکه هر آن چیزی است که بتوان (و یا باید) مبتنی بر یافته‌های بخش پیشین برای امر تربیت لحاظ کرد یا پیشنهاد داد. در این بخش پنج ملاحظه تربیتی مبتنی بر دو اصل التزام و تعلق در دو بخش جداگانه استخراج شد. ملاحظات مبتنی بر اصل التزام عبارت‌اند از: ۱- تقویت قوه استدلال، ۲- تقویت حس تکلیف‌پذیری در قبال خویشتن، ۳- تقویت خودآگاهی و خودگزینشی در انتخاب‌های اخلاقی و ملاحظات مبتنی بر اصل تعلق شامل موارد زیر است: ۱- توجه به نقش ارتباطات اجتماعی و خانوادگی در امر تربیت، ۲- توجه به گسست فرهنگی موجود بین والدین و فرزندانش در امر تربیت.

**واژگان کلیدی:** اصالت، اخلاق اصالت، خود پیروی، چارلز تیلور، ملاحظات تربیت

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۷/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۱۷

۲. استادیار گروه مبانی فلسفی اجتماعی تعلیم و تربیت دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده

مسئول): m.aali@ut.ac.ir

۳. کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه تهران

## مقدمه

یکی از غایات مهم تربیتی این است که ما متری را به گونه‌ای تربیت کنیم که عاملیت سائق‌ها و محرک‌های بیرونی و محیطی را در او بی‌اثر سازیم، به گونه‌ای که جذابیت مربی و یا دیگرانی که برای او مهم هستند (دیگران مهم) محرک او در انجام فعلی نباشد. عمل از درون خود فرد برخیزد نه آن‌که مقلدانه<sup>۱</sup> باشد.

توجه و التفات به خویشتن و خودآگاهی در دوره‌های مختلف به انحای مختلف بسیار مختلفی صورت گرفته‌است. شاید بتوان فلاسفه یونان را اولین فلاسفه‌ای دانست که به خویشتن و مراقبت از آن پرداخته‌اند. ریشه لغوی خودگردانی به فلسفه یونان برمی‌گردد که در آن جا اتونوموز<sup>۲</sup> به معنای داشتن قوانینی برای خود بوده است (آکسفورد، ۲۰۱۵). دورکین<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) بر این اعتقاد است که خودگردانی نوعی فعالیت درجه دوم درباره خواسته‌ها، ترجیحات و آرمان‌های فرد در جهت انسجام‌بخشی و معنادگی به زندگی است. به تعبیری دقیق‌تر مواد اولیه خودگردانی در واقع قوانین و مقررات دیگران و خود می‌باشد. از این منظر فرد خودپیروکسی است که می‌خواهد آن چه هست باشد، نه آن چه محیط یا دیگران مهم از او انتظار دارند. به عبارتی او برای انتخاب خودش ارزش قائل است و می‌خواهد خودش باشد. این موضوع علاوه بر رویکردهای فلسفی از نظر روان‌شناسی و در پیوند با اخلاق نیز مورد توجه بوده است. پیازه برای تکامل اخلاقی سه دوره را بر می‌شمارد:

۱) مرحله ناپیری<sup>۴</sup>: این مرحله از تولد آدمی شروع می‌شود، در دوسالگی به اوج خود می‌رسد و تا هفت سالگی رگه‌هایی از آن دیده می‌شود.

۲) دگرپیری: در این مرحله که اصطلاحاً مرحله «پسرخوب، دخترخوب» نیز نامیده می‌شود، فرد در انتخاب خوب یا بد بسیار تحت‌تأثیر محیط اطراف خود و جزا و پاداش‌های انجام کار است. هم‌چنین در این دوره رفتار افراد بسیار تحت‌تأثیر دیگران مهم<sup>۵</sup> است.

۱. کودک در ابتدا رفتار تقلیدی دارد، اما تقلیدهای او بعضاً آگاهانه نیست. اما در اثر رشد بیشتر به فرایند تقلید آگاهانه دست می‌یابد. البته تقلید آگاهانه که به معنای تبعیت از نظریات و دیدگاه‌های یک دانشمند و متخصص صورت می‌گیرد، مانند تبعیت بیمار در مصرف دارو از پزشک و تقلید از یک مرجع دینی در احکام دین، امری پسندیده است، زیرا انسان نمی‌تواند در تمامی رشته‌ها متخصص باشد. لذا باید از نظر متخصصان رشته‌های دیگر تبعیت کند که این امر با استقلال او منافاتی ندارد.

2. Autonomos
3. Dworkin
4. Anomy
5. Other Significant

۳) خودپیروی<sup>۱</sup>: در این مرحله آموخته‌های فرد توسط خودش ارزیابی می‌شود. این ارزیابی می‌تواند از راه عقل، شهود و یا احساس باشد. در نهایت به این نتیجه می‌رسد که فلان عمل ارزشمند است و آن را انجام می‌دهد.

خودپیرو<sup>۲</sup> دقیقاً به معنای قوانین از ناحیه خود است (جهانگیر زاده، ۱۳۹۰). در این مرحله ارزش‌های اخلاقی درونی‌شده و استقلال فرد از دیگران و خلاقیت او در زندگی بسیار حائز اهمیت است. شخص فرد خودپیرو یا خودپیرو کسی است که استقلال در تصمیم‌گیری و انتخاب دارد و می‌خواهد آنچه هست باشد، نه آنچه محیط یا دیگران مهم از او انتظار دارند. به عبارتی او برای انتخاب خودش ارزش قائل است و می‌خواهد خودش باشد. «دیردن» اتونومی را این‌گونه تعریف کرده است: «نوعی ظرفیت یا توانایی بالقوه برای انتخاب مستقل و تنظیم آزادانه رفتار شخصی و عمل بر مبنای دلائلی که از درون خود فرد نشأت گرفته‌اند» (دیردن به نقل از پاک‌سرشت و همکاران، ۱۳۸۸).

این مفهوم از منظر تربیتی می‌تواند بسیار تأمل‌برانگیز باشد. از طرفی برای افراد مستقل و خلاق و متکی به خود در مقایسه با افراد تابع و پیرو نظر و عمل دیگران ارزش و احترام مضاعفی قائلیم و افرادی را که کارهایشان نه بر اساس تقلید از دیگران، بلکه بر اساس اهداف خلاقانه و منحصر به فرد خود به پیش می‌برند، تحسین می‌کنیم، اما از طرف دیگر شاهدیم بسیاری از افراد معمولی که به دنبال فرد خودپیرو شدن رفته‌اند، به تدریج از اجتماع بریده شده و به سمت بوالهوسی و خودپرستی و ابتذال اخلاقی سوق یافته‌اند، اما با این حال هنوز برای اتونومی احترام خاصی قائل هستیم و در مجموع شخص فرد خودپیرو را بر شخصی که صرفاً مقلد است ترجیح می‌دهیم. مؤید این مطلب آن است که ما در مقابل سؤال زیر باید کمی فکر کنیم و پاسخ سؤال آن قدر هم برای ما بدیهی نیست.

سؤال: اگر فرد خودپیرو شخصاً به این نتیجه برسد که فلان عمل برایش مفید و معنادار است، هرچند مخالفت آشکار با هنجارهای پذیرفته شده اجتماعی داشته باشد، آیا عقیده‌اش قابل احترام است؟ می‌توان سؤال را این‌گونه طرح کرد که: «اتونومی تحت چه شرایطی می‌تواند به‌عنوان یک هدف تربیتی پذیرفته شود؟»

---

1. Autonomy

2. Autonomous

اين پژوهش، خودپيروي اخلاقي را مبتني بر تعلق تيلور از ايده اصالت بررسي مي‌کند. لذا ابتدا ديده‌گاه تيلور در باب اخلاق اصالت بررسي مي‌شود و شروط خودپيروي اخلاقي معنادار استخراج مي‌شود و سپس ملاحظاتى براي تربيت ارائه مي‌گردد.

### روش‌شناسي و روش پژوهش

از منظر روش‌شناسي پژوهش رويکرد مقاله فلسفي و استنتاجي است. اين پژوهش به دو بخش تقسيم مي‌شود: بخش اول، تبين ديده‌گاه تيلور در باب اخلاق اصالت و لوازم آن و تحديد مفهوم خودپيروي بر اساس اين لوازم؛ بخش دوم، تبين و استنتاج ملاحظات تربيتي مبتني بر خودپيروي مدنظر تيلور. در بخش اول با بررسي آثار تيلور در زمينه اخلاق اصالت و استخراج ديده‌گاه او به توصيف ريشه‌هاي تاريخي نظر تيلور خواهيم پرداخت. بدین منظور قبل از توصيف نظر تيلور در باب اخلاق اصالت، به ريشه‌هاي اين مبحث و تاريخ شکل‌گيري آن در فرهنگ مدرن و زمينه‌هاي طرح اين مسئله در فرهنگ غرب اشاره مي‌شود. هم‌چنين زمينه‌هاي فکري تيلور و منظرگاه تيلور تبين شده است. يعني مشخص شده است که تيلور از چه موضعي صحبت مي‌کند. سپس بر اساس مؤلفه‌هاي مبنايي نظر تيلور در بحث اخلاق اصالت خودپيروي تحديد مي‌گردد. در بخش دوم به ملاحظات منتج از اين مولفه‌ها پرداخته شده است.

مي‌توان گفت که فرهنگ مدرن متأخر در دوران نوزايي خود به سر مي‌برد؛ زيرا برخلاف سلف خودش، ساختارشکن است و پاراديم‌هاي به‌حاشيه رانده‌شده در دوره مدرن متقدم را به گفتگو فرامي‌خواند تا به معنا و مفهوم جديدي از انسان و هويت دست يابد. بنا بر اين استنباط دلایل ايجابي تربيتي از اين فرهنگ به‌دور از انتظار است. ملاحظات تربيتي به معنای هر آن چيزي است که در تربيت مي‌توان و يا بايد مبتني بر تعلق تيلور از اخلاق اصالت لحاظ کرد.

### سیر تحول تاريخي ايده اصالت و خودپيروي از منظر فلاسفه

authenticity<sup>۱</sup> در لغت به معنای اصیل بودن (فرهنگ هزاره) و در اصطلاح به معنای خودبودن و استقلال‌داشتن و تقلید نکردن از ديگران است. شخص اصیل کسی است که افکار و جهت اعمالش را از بيرون از خودش اخذ نمی‌کند. اين واژه به زبان آلمانی «آیگن

تلیخت»، به معنای «آن چه از آن خود فرد است»، نامیده شده است (گینن، ۱۳۹۲ و لگنهاوزن، ۱۳۸۴). این ایده منبع اخلاق را درون آدمی قرار می‌دهد که در دوره‌های مختلف بروز و نمودی بسیار مختلف دارد و نمی‌توان یک صورت واحد و متعین برای آن عرضه کرد. در زمان آگوستین این ایده نافی ارتباط ما با خدا نبود، بلکه به‌عنوان مسیر ایمن ارتباط با خدا تلقی می‌شد. هررد<sup>۱</sup> معتقد بود که ندای درونی ما منحصر به فرد است و نباید زندگی خود را با مقتضیات بیرونی وفق دهیم.

درست است که ریشه اصالت به نهضت رمانتیسم برمی‌گردد، اما از آن زمان تاکنون طرح این مسئله به اشکال دیگر و در مقاطح دیگر ادامه یافت. دوره دیگری که ایده اصالت مطرح شد، در مکتب اگزیستانسیالیسم مخصوصاً در آثار هایدگر<sup>۲</sup> بود. هایدگر به‌عنوان منتقد مدرنیته برخلاف اندیشمندان متقدم مدرن هم چون دکارت که با اتکای صرف به عقل آدمی جایگاه انسان را به سوژه اصلی ارتقا می‌دهد و بحث تفکیک سوژه و ابژه را مطرح می‌کند. به‌طور کامل این منظر و زاویه را رها کرده و حتی آن را انحراف بزرگ در فهم انسان از حقیقت می‌داند. از نظر هایدگر (قرن بیستم) آنچه به گوهر علم تعین می‌بخشد، گوهر حقیقت است نه ذهن بشر. برای وی رابطه موجود و وجود، مهم و محوری است؛ موجودی که دلیل بر نحوه هستی انسان و وجودی که حقیقت محض هستی است، نه رابطه بین سوژه و ابژه. هایدگر عصر مدرن را «عصر تصویر جهان» در ذهن انسان می‌نامد و معتقد است که ابهامات اخلاقی، ناشی از انحرافی بود که توسط دکارت با شکاف بین سوژه و ابژه در عصر مدرن متقدم شکل‌گرفت. به‌نظر او هرکس باید تنها خودش به این سؤال جواب دهد که زندگی معنادار چیست؟ (کوکب، ۱۳۸۳). هایدگر با مطرح کردن مفهوم «دازاین» به هستی منحصر به فرد هر فرد از نوع انسان محوریت می‌دهد، به‌نحوی که از نظر او تقلید از نقش انسان کلی (نوع انسان) به‌منزله زیستنی غیراصیل محسوب می‌گردد. هایدگر زندگی و هستی اصیل را آن نحوه از زیستن می‌داند که در آن حاضریم مسئولیت کامل هرآنچه انجام می‌دهیم، بپذیریم. این‌که آحاد جامعه امری را طلب می‌کنند، هیچ ترجیحی برای ما نمی‌سازد که ما هم بهتر است چنین کنیم. هایدگر در بخش اول کتاب «هستی و زمان»

1. Herder

2. Heidegger

بحث می‌کند که چگونه «دازاین» می‌تواند به وجود اصیل خود نائل شود. وی گذر زمان و جریان به سوی نیستی را تنها راه نیل به این مقصود می‌داند (شادی، ۱۳۸۲).

مقطع دیگری که در آن ایده اخلاقی اصالت مطرح شد، در آثار فیلسوفان انتقادی همچون فوکو و دریدا است. منتقدان مطلق و سرسخت مدرنیته که آن را به کلی نفی می‌کنند. فوکو برخلاف تیلور که نظر مثبتی به کلیت آن دارد، مدعی است شکل‌گیری شخصیت انسان در حوزه معیارهای اخلاقی در یونان و روم شکلی خاص داشت و برمبنای خاصی استوار بود. در یونان باستان مشغله اصلی ذهن و پرسش مرکزی شکل‌گیری و خودآفرینی نفس بود و حکومت برخورد و کنترل بر نفس کم‌کم شکلی منظم و ماهیتی اخلاقی پیدا کرد. حکومت برخورد، یعنی ارتباطی که فرد با خود برقرار می‌سازد و از این طریق نفس خویش را کنترل می‌کند. این برای یونانیان عملی اخلاقی محسوب می‌شده است. فوکو در واقع سعی داشت، بداند که چگونه شد که این سلامت نفسانی یونانی-رومی در فرهنگ دینی مسیحیت<sup>۱</sup> به انحراف کشیده‌شد. او از اخلاق زیباشناختی که مقصودش آرمان‌های اخلاقی یونان باستان است، حمایت می‌کند. ویژگی این نوع اخلاق اهمیت دادن به سلامت و سعادت نفس است. در این نوع اخلاق، ارتباط و تجربه فردی شخص با خویشتن اهمیت دارد. تجربه فردی به معنای ارتباط درونی فرد با خودش است. به این معنی که چگونه فرد قادر است از خود مراقبت و نفس خویش را کنترل کند و به این طریق ارباب خویشتن گردد تا به سلامت و سعادت دست یابد. از نظر یونانیان فردی که بتواند بر این مهم دست یابد، در حقیقت زیباترین چهره زندگی را برای خویش ترسیم کرده‌است و صاحب گوهر اخلاقی شده است و به هنر «بهتر زیستن» به‌عنوان یک آرمان اخلاقی دست‌یافته‌است. از دید او اخلاق یونانی مصداق حقیقی اخلاق زیباشناختی است و اخلاق عقلانی فرهنگ به دلیل دستوری بودنش قابل اعتماد نیست. در اخلاق زیباشناختی فرد آزادانه و با اختیار در یک ارتباط درونی اقدام به کنترل سرکشی‌های نفس خویش می‌کند و از تسلیم شدن در برابر تمایلات نفس سر بازمی‌زند. چنین فردی دیگر برده خواسته‌هایش نیست و به‌زعم فوکو این معنای حقیقی آزادی است (سجادی و علی آبادی، ۱۳۸۷).

۱. مسیحیت توسط کلیسای روم تحریف شد و خود نیز به بیراهه رفته است.



اخلاق اصالت<sup>۱</sup> از منظر چارلز تیلور:

چارلز تیلور (۱۹۳۱) فیلسوف بزرگ کانادایی است که سعی در تقویم و صورت‌بندی نوینی از اخلاق اصالت دارد. تیلور معتقد است ایده اصالت به نحوه ارتباط با درون خود اهمیت حیاتی می‌دهد و همین اهمیت داشتن ارتباط با خویشتن در ایده اصالت است که به آن نیروی اخلاقی عظیمی می‌بخشد. این که «من احساس کنم که شیوه زیستن خود را تنها از کند و کاو در درون خود می‌توانم بیابم و این که چیزی است که فقط من می‌توانم آن را کشف کنم و ضمن بیان آن خود را تعریف کنم، نیرو و قدرتی را محقق می‌سازم که متعلق به خودم است» (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۲۹). به نظر تیلور با گذر زمان این عنصر ارزشمند از بین رفته و ملاک عینی که ما «باید» بر اساس آن زندگی کنیم، جایش را به ایده پوچ و تناقض‌آمیز خودگزینی<sup>۲</sup> داده است. ایده‌ای ذهن‌گرا که برای نفس انتخاب و احساس فرد بدون توجه به محتوای امر انتخاب‌شده ارزش قائل است. تناقض‌آمیز بودن آن بدین خاطر است که اگر قرار باشد انتخاب و احساس ما امری را مهم و ارزشمند سازد و امور ارزش مستقل از ما نداشته باشند، دیگر هیچ‌چیز خارج از ما مهم نخواهد بود (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۳۹). به نظر تیلور این اصطلاح در فلسفه اخلاق غرب و مخصوصاً در فرهنگ معاصر به سمت خودمحوری و خودشیفتگی و آزادی بی‌حدوحدومتمایل شده است، تمایلی که وی آن را گونه‌ای ابتدال و انحراف از ایدئال حقیقی و اصیل اصالت می‌داند و سعی دارد با طرح و نقد قرائت مدرن، ایدئال حقیقی و لوازم اجتناب‌ناپذیر و مطالبات اخلاقی آن را بیان کند. وی در توصیف وضعیت دردناک انسان در فرهنگ اصالت معاصر می‌نویسد: هنگامی که فرهنگ اصالت به هر دلیلی در خودمحوری سقوط کند، از خودبیگانگی ظاهر می‌شود. چرا که خودمحوری با نابودکردن تمام افق‌های معنابخش ما را به وسیله سطحی‌نگری مترتب بر آن تهدید می‌کند. «ما یک‌باره متوجه می‌شویم وضعیت‌مان هم چون یک تراژدی است که باید بدون هرگونه معنای وجدانی، در یک دنیای خاموش و بی‌معنا، خلق ارزش کنیم، ولی در لحظه بعد این ایده با توسل به گرایش درونی خود دنیایی سطحی‌زده و بی‌معنا را عرضه می‌کند که در آن اصلاً گزینش‌ها و ارزش‌های واقعا معناداری وجود ندارند، چرا که اساساً مسایل مهم و اساسی وجود ندارد» (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۶۸). منظور تیلور این است که اخلاق اصالت مدرن

1. The Ethics of Authenticity

2. Self-choice

تا بدان جا به سمت خودمحوری سوق یافته و از مسیر اصیل و راستین‌اش منحرف شده که اساسی بودن و مهم بودن مسایل را هم به فهم شخصی و فردی واگذار نموده‌است و به سمت نوعی ذهن‌گرایی شدید متمایل گشته‌است.

اخلاق اصالت، آرمان اخلاقی ایده اصالت است. تیلور معتقد است در فرهنگ معاصر غرب، فردیت موجود در این ایده به نحوی فربه شده که به تمام ارزش‌های فراخود پشت‌پازده و انسان مدرن را در سرگردانی رها کرده‌است. تیلور آرمان اخلاقی اصیلی برای اصالت متصور است که انسان را به یک زندگی غنی‌تر با مسئولیت‌پذیری بیش‌تر به خود دعوت می‌کند که همان خود شکوفایی<sup>۱</sup> واقعی است که از نظر وی این آرمان اصیل و ارزشمند متأسفانه وسیله‌ای برای بوالهوسی<sup>۲</sup> و تن‌آسایی<sup>۳</sup> گشته‌است (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۷۴). به‌نظر تیلور ایدئال اخلاقی فوکویی نیز نهایتاً به سمت خودمحوری و سوپژکتیویسم اخلاقی سوق می‌یابد که تیلور شدیداً با آن مخالف است و آن را گزاره‌ای بی‌معنا و خودابطال‌کننده می‌داند. ایده اصالت فوکویی به معنای بازآفرینی مستمر خویش‌تن است، اما نه بر اساس معیارها و خیرهای بیرون از ما، بلکه با معیارهایی کاملاً شخصی و درونی (تیلور، ۱۹۸۵).

### مواضع متقابل در خودپیروی اخلاقی

خودپیروی مخالفان و موافقان سرسختی دارد، جبهه موافقان را غالباً لیبرال‌های بی‌طرف و نسبی‌انگار و جبهه مخالفان را غالباً جماعت‌گرایان و لیبرال‌های عقل‌گرا شکل داده‌اند. جماعت‌گرایان از آن‌رو به مخالفت برمی‌خیزند که برای مشارکت اجتماعی و مسئولیت‌های مدنی و همبستگی اجتماعی ارزش و اعتبار قائل هستند و در صددند که تعادلی بین آزادی و حقوق فردی و مسئولیت‌های مدنی ایجاد کنند. جماعت‌گرایان این‌گونه جریان‌های فردگرایانه را به‌این‌خاطرکه منجر به اتمیسم اجتماعی و متلاشی‌شدن یک ملت و جماعت می‌شوند، پوچ و بی‌معنا می‌دانند (قهفرخی، ۱۳۹۶) و معتقدند که این ایده در شکل افراطی‌اش به سمت خودشیفتگی و خودگزینشی مطلق و خودمحوری افراطی مبتنی بر احساس‌گرایی در حوزه اخلاق سوق خواهد یافت و چه‌بسا دستاویز و بهانه‌ای برای بوالهوسی گردد (تیلور،

1. Self-fulfilment

2. premissivence

3. laxity

۱۹۹۱). منظور از اتمیسم<sup>۱</sup> اجتماعی این است که جامعه به حالت اتم‌های (افراد) مجزا از هم درمی‌آید. اتم‌هایی که «کاتوره‌وار» و بدون هیچ نظم واحدی و بدون هیچ مسیر مشخصی هرکدام به یک جهت می‌روند. نقد اساسی ای که بر این جریان فردگرا وارد است، این است که اکثر کسانی که ادعای استقلال و فرد خودپیروبودن دارند، غالباً به یک نقطه می‌رسند، درحالی‌که این با هدف شخص فرد خودپیروکه یافتن مسیر خاص خودش است، سازگاری ندارد (لگنهاوزن، ۱۳۸۴). پاک‌سرشت و همکاران (۱۳۸۸) دو نگرانی عمده جماعت‌گرایان را این‌گونه بازگو می‌کنند: «اگر خودگردانی به معنی وضع قوانین و الگوی زندگی توسط خود فرد باشد، آن‌گاه چه تضمینی وجود دارد که فرد خودپیرو از قوانین و ارزش‌ها و معیارهای جامعه تبعیت نماید؟ اگر بخشی از اعضای جامعه به بهانه خودپیروی، ارزش‌های اجتماعی را نفی نمایند، آیا اصول تعهد اجتماعی و تعامل مشترک برمبنای ارزش‌ها در معرض خطر قرار نمی‌گیرند؟ ثانیاً واگذاری اختیارات کامل به فرد در انتخاب و تصمیم‌گیری و نبود عاملی نظارت‌کننده بر اعمال و رفتار افراد، ممکن است آن‌ها را به پیروی صرف از تمایلات و خواهش‌های درونی سوق دهد و باعث گردد که آن‌ها تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب‌های زندگی خویش را در راستای برآوردن این امیال قرار دهند که در این صورت این شیوه از خودگردانی را نمی‌توان به‌عنوان هدفی مثبت برای تربیت قلمداد کرد» (پاک‌سرشت، حیدری، صفائی‌مقدم و مهرعلیزاده، ۱۳۸۸، ص: ۵-۶). چارلز تیلور<sup>۲</sup> بحث مستوفایی درباره چالش‌های پیش روی ایده اخلاقی دارد که در کتاب اخلاق اصالت<sup>۳</sup> به نقدوبررسی مفصل آن پرداخته است. وی با این‌که تفاوت‌های فرهنگی و تکثر معیارهای ارزشی جوامع و کلونی‌ها را به رسمیت می‌شناسد و می‌پذیرد، اما درعین‌حال برخلاف منظرانگاران<sup>۴</sup> چون ریچارد فولی<sup>۵</sup> که این تکثر را مانع قضاوت و ارزیابی بین آن‌هاست. اجتناب از فروافتادن در نسبی‌گرایی و منظرانگاری<sup>۵</sup> که مانع هرگونه قضاوت در انسان شود، وجه افتراق وی از نسبی‌گرایان است.

- 
1. Atomism
  2. Charles Taylor
  3. The Ethics of Authenticity
  4. Richard Foley
  5. Perspectivism

تیلور از آزادی مطلق سوژه دفاع نمی‌کند و معتقد است که سر انجام رهایی از تمام زمینه و افق‌های پیش روی انسان بر فرض امکان، اسارت تحت خواسته‌های فردی ناچیز و پست است که نهایتاً به پوچی و بی‌معنایی ختم خواهد شد و همین امر یعنی رهایی و پوچی و سستی را یکی از نتایج ملال‌انگیز فرهنگ اصالت معاصر معرفی می‌کند (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۴).

همچنین «تیلور» بر این اعتقاد است که نگرش‌های نونیچه‌ای مبنی بر این‌که تمام دیدگاه‌های اخلاقی صرفاً نظام‌ها و ساختارهایی تحمیلی از سوی ما انسان‌ها بر واقعیت هستند، کاملاً تأییدشدنی و نوعی خودفریبی<sup>۲</sup> هستند. وی معتقد است که جهت‌گیری انسان به خیر مهم‌ترین وجه مشترک ما انسان‌هاست و ما انسان‌ها تمایز کیفی بین شیوه‌های زیستن را درک می‌کنیم که این امر ناشی از این است که ما خیری را برتر از خیر دیگر می‌دانیم. از نظر وی وجود خیرهایی به‌عنوان منابع اخلاقی جهت‌دهنده به‌گزینش‌های ما واقعیتی انکار ناپذیرند و دیدگاه‌های نافی تمایز هم از این امر مستثنی نیستند، چراکه آن‌ها هم به‌خاطر نگرش و موضعی که از امر خیر در ذهن دارند، تمایز کیفی را نفی می‌کنند. اگر مطلقاً وجهی از تمایز را در ذهن نداشتند، سعی در بیان موضع خود نمی‌کردند. به نظر وی این نوعی خودفریبی است که ما فکرکنیم از موضعی اخلاقی صحبت نمی‌کنیم. تیلور تاثیر عوامل اجتماعی و روایات تاریخی و دینی و... را در فهم ما از خیر می‌پذیرد، اما معتقد است انسان می‌تواند با تعامل با دیگران و دیگر فرهنگ‌ها، فهم خویش را از امر خیر ارتقا بخشد و به خیر برتر نائل شود (تیلور، ۱۹۸۹).

### شرایط لازم برای تحقق آرمان اصالت

نقد تیلور بر اخلاق اصالت معاصر که مروج خودمحوری و خودشیفتگی<sup>۳</sup> در حوزه ارزش‌ها و اخلاقیات است مبتنی بر یک مسئله مهم با عنوان «افق‌های گریز ناپذیر<sup>۴</sup>» است. همان‌طور که گفته شد، تیلور قصد دارد با استفاده از لوازم خود اصالت، اصالت واقعی را معرفی نماید. ایدئال اخلاقی اصالت، خودشکوفایی، یافتن هویت خویش و کشف احساس

---

1. Horizon  
 2. Self-deception  
 3. Narcissism  
 4. Inescapable Horizons

وجود خود است. تیلور می‌خواهد پذیرفتنی‌نبودن شیوه‌هایی از خودشکوفایی را که بدون در نظر گرفتن دو امر زیر مطرح می‌شود، نشان دهد (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۳۵).

الف) امر فراخود      ب) ارتباط ما با دیگران.

### الف) لزوم امر فرا خود

اگر اصالت بدین معناست که «من» خودم باشم، این پرسش مطرح می‌شود که من که هستم تا آن باشم. تیلور ناظر به این پرسش می‌گوید: تعریف هویت خودم به معنای یافتن چیزی است که در تفاوت من از دیگران اهمیت دارد (نه یافتن صرف تفاوت) (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۳۵) تیلور بیان امور مهم را در خودتعریفی<sup>۱</sup> و آنچه که «من» را «من» می‌کند، لازم می‌داند. حالا این سؤال مطرح می‌شود که معیار ارزشمندی و اهمیت چیست؟ تیلور مدعی است که این معیار را باید در چیزی غیر یا فراتر از امیال و خواسته‌ها جستجو کرد و قصد دارد بدین نکته التفات دهد که ما انسان‌ها امور را به‌خاطر نسبتشان با «امر دیگر» و یا «عنوان دیگر» مهم و ارزشمند می‌شماریم، نه به‌خاطر خودشان. وی این امر یا عنوان دیگر را امر فراخود و یا افق می‌نامد. مراد از افق هر امری است که معیار قضاوت درباب ارزشمندی و اهمیت امور دیگر باشد که می‌تواند مثلاً ریشه در تاریخ، فرهنگ، طبیعت، مطالبات اجتماعی، راهنمایی از سوی خدا و یا هر چیز دیگر داشته باشد. تیلور (۱۹۹۱) می‌گوید: «وقتی می‌خواهیم اصالت و هویت خود را تعریف کنیم، متوجه می‌شویم که باید برخی اموری را که مهم هستند، به‌عنوان زمینه و معیار قبول کنیم». بنابراین از نظر وی اموری کاملاً شخصی که مرتبط به هیچ امر مهم و یا حاکی از هیچ امر مهمی نباشند، نمی‌توانند معرف ما باشند. مثال وی این است که تعریف خود به این که شخصی هستم که مثلاً ۳۷۳۲ تا مو دارم، نمی‌تواند تعریف مفید و معناداری از «من» باشد، مگر این که مثلاً حاکی از یک عدد مقدس باشد که در این صورت به‌خاطر ارتباط با آن امر مقدس است که معنا و اهمیت می‌یابد. طبق نظر تیلور اگر ما درصدد تحقق خویشتن خاص خود (ایدئال اصالت) هستیم و می‌خواهیم ویژگی‌های منحصربه‌فرد خود را شکوفا سازیم، باید در نظر داشته باشیم که باید این ویژگی‌ها، مهم و ارزشمند باشند و تعیین مهم بودن آن‌ها وابسته به انتخاب ما نیست و احساس کاملاً فردی و شخصی ما نمی‌تواند ملاک و معیار ارزشمندی و اهمیت امور باشد،

چرا که اگر وابسته به انتخاب و احساس ما باشد، اهمیت آن‌ها منتفی خواهد شد (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۳۹). وی در جایی دیگر می‌گوید: «اگر بخواهیم تعریفی معنادار از خود ارائه دهیم، نمی‌توانیم افق‌هایی را که امور مختلف با توجه به آن اهمیت می‌یابند (سنجیده می‌شوند) انکار کنیم. انکار افق‌ها نوعی خودابطالی است که در فرهنگ ذهن‌گرای معاصر رخ داده است» (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۳۷). از نظر وی لازمه مهم بودن یک چیز آن است که به امری فراتر از انتخاب ما متصل باشد. لذا امور کاملاً خودگزین و دل‌به‌خواه فاقد ارزش و اهمیت‌اند! وی به‌عنوان مثال به همجنس‌گرایان اشاره می‌کند که برای توجیه عملشان دم از خواست دل می‌زنند و ارجاعی به افقی ورای عملشان نمی‌دهند. لذا برخلاف ادعای بزرگشان مبنی بر هم‌ارزی و یکسانی انحای مختلف جهت‌گیری‌های جنسی، عملی کاملاً شخصی و فاقد اهمیت را مرتکب می‌شوند (و البته این عمل شنیع در فرهنگ دینی ما امری نامشروع می‌باشد و نه فاقد اهمیت).

از نظر تیلور ما وقتی به معنای واقعی خودمان هستیم (اصیل هستیم) که در افق مسائل مهم باشیم و برتری برخی امور بر امور دیگر را به‌طور پیشینی پذیرفته باشیم. تیلور مدعی است که اگر اصالت درست فهمیده شود، امور فراخود را تأیید می‌نماید (تیلور، ۱۹۹۱).

تذکر این نکته ضروری است که تیلور در اینجا درصدد اثبات اصل ضرورت وجود معیار فراخود به‌عنوان شرط لازم تحقق اصالت اصیل و واقعی است و به‌هیچ‌وجه قصد داوری و تعیین یک معیار معین و مشخص را ندارد و چه‌بسا این معیار را بنا بر هویت سیالی که برای انسان قایل است، سیال بداند، اما با این حال اصل ارتباط با معیار فراخود را جهت معنایابی گریزناپذیر می‌داند، لذا در حوزه ارزش‌های اخلاقی نه در طیف مطلق‌گرایان هم چون افلاطونیان قرار می‌گیرد که یک خیر ثابت و عینی را ملاک، الگو و سرمشق تمام ارزش‌ها و زیبایی‌ها می‌دانند و نه در طیف نسبی‌انگاران مطلق و بی‌طرف که تخصصاً بحث خیر را از مباحث خود خارج می‌دانند.

### (ب) لزوم ارتباط ما با دیگران

با توجه به مباحث قبلی مشخص شد که اصالت مورد تأیید تیلور حاوی برخی از مفاهیم جمعی است. در این باره تیلور می‌گوید: «ما هویت خود را گاه در موافقت و گاه در تضاد با آنچه که دیگران مهم (آن‌ها که برای ما مهم هستند، مثل دوستان و والدین) می‌خواهند، تعریف می‌کنیم» (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۳۴). از نظر تیلور دیگران مهم صرفاً نقش ابزاری برای ما در تعریف هویت‌مان ندارند، بلکه آن‌ها نقشی بسیار پررنگ‌تر از این‌ها دارند. آن‌ها عاملیتی

در تعیین هویت ما دارند. چه بسا این تعاملات و ارتباطات درک ما را از خیر و امر مهم تغییر دهد. ما می‌توانیم خودشکوفایی و تحقق خویشتن را نه در تمرکز بر خود و بلکه در تعامل با دیگران بیابیم. این که ما دغدغه‌های دیگران را دغدغه‌های خودمان بدانیم و صرفاً بر خواسته‌های خود متمرکز نشویم، مانعی برای شکوفایی‌مان نیست، بلکه اتفاقاً لازمه آن است. مفاهیمی چون به رسمیت شناختن تفاوت‌های انسان‌ها و پذیرش و به رسمیت شناختن تکثر و تنوع نقش‌ها و چندفرهنگ‌گرایی از مفاهیم محوری فرهنگ اصالت معاصر است. گروهی ضرورت تعامل با دیگران را مستلزم پذیرش و به رسمیت شناختن انسان‌ها با تمام تفاوت‌هایشان می‌دانند و لذا نتیجه می‌گیرند که باید برای انتخاب انسان‌ها با تمام اختلافی که در جهت‌گیری‌ها و مواضع اخلاقی‌شان دیده می‌شود، احترام قائل شد و ارزش مساوی به آن‌ها داد و هیچ موضعی را برتر از موضع دیگر ندانست. افراد ارزش‌های خاص خود را دارند که باید به آن‌ها احترام گذاشت (البته این نگرش قابل نقد است). بر این مبنا که نسبی‌گرایی نام دارد، هر فرد حق دارد سبک و شکل زندگی خود را بر مبنای تلقی خودش از امر مهم انتخاب کند. تیلور شناسایی را می‌پذیرد و حتی آن را یک نیاز ضروری برای انسان قلمداد می‌کند، اما شناسایی برابر فاقد هرگونه قضاوت را هرگز. تیلور ضمن مخالفت با این موضع مدعی است که اتفاقاً شناسایی برابر انسان‌ها مستلزم پذیرش یک افق مشترک توافق شده است. استدلالش این است که در صورت نپذیرفتن معیار و حقوق مشترک، امر شناسایی برابر بی‌معنا و فریب خواهد بود.

درواقع هدف تیلور از مطرح کردن بحث ضرورت وجود افق‌های مستقل از انتخاب ما و ضرورت ارتباط ما با دیگران این است که نشان دهد می‌توان محتوای ایده اصالت را عقلاً ثابت کرد، هرچند با یک استدلال کلی و متقاعد کننده تا زمینه فهم بهتر از ایده اصالت را که در فرهنگ معاصر به ابتدال کشیده شده است، فراهم آورد (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۳۲). به عبارتی دیگر قصد دارد با رویکردی صرفاً منطقی-تحلیلی وارد بحث شود و ضرورت شروط یادشده را اثبات نماید.

### جمع‌بندی

از نظر تیلور افراد هنگامی به فردیت و استقلال خود دست‌می‌یابند که در یک تعامل ارتباطی بین‌الذهانی مشارکت داشته باشند. به عبارتی داشتن زندگی مستقل اخلاقی افراد، در گروهی تبادلات بین‌الذهانی آن‌ها در اجتماع است (کالهن، ۱۹۹۸). تیلور معتقد است که فهم ما از خویشتن ثابت نیست و ما نمی‌توانیم یک تعریف مشخص برای همیشه از خود

ارائه دهیم. ما هویت ثابت و عینیت یافته و از پیش تعریف شده‌ای نداریم. هویت ما متأثر از فرهنگ و تعاملات اجتماعی مستمراً در حال تغییر است و ما باید استقلال اخلاقی خود را در این چارچوب ببینیم. این چارچوب می‌تواند ترکیب مناسبی از خودپیروی بودن و اجتماعی بودن را ارائه دهد که هم حافظ فردیت افراد باشد و هم حافظ جمعیت آن‌ها (کالهون، ۱۹۹۸). می‌توان این بیان را در قالب قیاس شکل اول به این شکل ارائه کرد:

- خودپیروی و استقلال اخلاقی وابسته به فهم ما از خویشتن است.
- فهم ما از خویشتن وابسته به تعاملات اجتماعی ماست.
- استقلال اخلاقی ما وابسته به تعاملات اجتماعی ماست.

### ملاحظات تربیتی:

مراد از ملاحظات تربیتی هرآن چیزی است که بتوان مبتنی بر دو مولفه اصلی دیدگاه تیلور در تربیت لحاظ کرد. این دو مولفه عبارت‌اند از:

۱- ضرورت پذیرش موازین فراخود (اصل التزام)

۲- ضرورت تعلق به جمع (اصل تعلق)

### بخش اول) ملاحظات مربوط به اصل التزام

#### الف) تقویت پرورش اندیشه و قدرت استدلال متربی

گفته شد که فرد باید درصدد اصلاح و ارتقای فهم خود به جهت افق‌های برتر و ارزشمندتر باشد. این امر مستلزم این است که ما قوه نظری متربی را پرورش دهیم تا بتواند معیارهایش را به طور مستمر ارزیابی کند. سیگل (۲۰۰۸) مهم‌ترین مولفه خودگردانی اخلاقی را تفکر انتقادی می‌داند؛ زیرا ارزیابی مداوم معیارها با هدف نیل به یک افق برتر ضامن حفظ خودپیروی اخلاقی متربی است. از این رو اتخاذ رویکرد سقراطی در تربیت می‌تواند در نیل به این مقصود بسیار مؤثر باشد. تربیت حاصل از این رویکرد تربیتی هم از دوام و ثبات بیشتری برخوردار است و هم یک نحوه تشخیص و استقلال اخلاقی را به متربی هدیه می‌دهد. رویکرد دیگری که به این منظور به ذهن تبادر می‌کند، رویکرد تربیت انتقادی است. اما شاید بتوان ادعا کرد که این رویکرد، برای این منظور مناسب نباشد. چراکه گاهی مشاهده می‌شود که در پرورش تفکر نقاد، آنچه اصل قرار می‌گیرد، پرورش فن و قوه نقد است که ممکن است هیچ جهت مشخصی غیر از خود نقد (به صورت منفی) نداشته باشد. بنابراین پرورش تفکر انتقادی برای نیل به تشخیص و استقلال اخلاقی کافی نیست. چرا که فاقد



جنبه ایجابی است و چه بسا تکیه صرف بر این رویکرد فرد را دچار تحیر و سرگردانی بیشتر کند. پس هدف از تفکر انتقادی باید این باشد که مربی راه را برای رسیدن به فهم مرتفع‌تری از امر خیر بپیماید تا به افق برتری نائل شود.

#### ب) تقویت مسئولیت‌پذیری مربی در قبال خویشتن

گفته شد که آزادی مطلق فرد به نحوی که بتواند خود اقدام به خلق ارزش کند و از این طریق هویتی جعلی و کاملاً شخصی و منحصر به فرد برای خود رقم زند، به هیچ‌عنوان مطلوب اخلاق اصالت و استقلال اخلاقی مدنظر تیلور نیست. بلکه فرد در زمینه و چارچوب ارزشی فراخودی مجاز به خلاقیت است. آزاد گذاشتن فرزندان به هدف کسب استقلال اخلاقی اصلاً عمل معقولی نیست، چرا که آزادی بی‌حد و حصر آن‌ها خود مانع آزادی آن‌هاست. منع فرزندان از هرآنچه موجب تضعیف نفس و اراده آنان گردد، عین آزادی آن‌هاست و موجب تقویت اراده و اختیار در آن‌ها می‌شود لذا برای پرورش عامل‌های قدرتمند، آزاد، مختار، مستقل و مسلط بر تلقیات ذهنی خود، باید مربی را مسئولیت‌پذیر و مکلف بارآورد. یکی از مهم‌ترین اشکال مسئولیت‌پذیری، احساس مسئولیت در قبال خویشتن است. رویکردی تربیتی که این احساس را در مربی تقویت نماید، بسیار موثرتر از رویکردی است که چنین نگاهی به تربیت نداشته باشد و درصدد باشد که با همراهی دائمی مربی وی را تربیت نماید. رویکرد دوم برخلاف رویکرد اول روحیه وابستگی را در مربی تقویت می‌کند و ممکن است آن چنان پیش‌رود که سبب سستی مربی در انجام وظیفه خود در قبال خویشتن گردد و این توقع نابه‌جا را در وی پرورش دهد که مربی موظف است مسیر را به وی نشان دهد. درحالی‌که اگر مربی حقیقتاً جوینده طریق باشد، خود آن را می‌یابد. خلاصه تربیت باید به‌گونه‌ای باشد که مربی احساس کند بزرگ‌ترین مسئولیت را خود در قبال خویشتن دارد و دیگران، تنها معد و معین او هستند. مربی موفق کسی است که بتواند مربی را به مرحله‌ای برساند که وی خود را به منزله بزرگ‌ترین پروژه ببیند.

#### ج) تقویت خودآگاهی و خودگرینشی در انتخاب‌های اخلاقی

همان‌طور که گفته شد، استقلال اخلاقی مدنظر تیلور تنها در صورت پذیرش اصل التزام معنا و مفهوم می‌یابد که البته این چارچوب‌های ارزشی را باید استدلال‌گر عملی مستقل و خودپیرو به‌طور مستمر بازبینی کند تا در تعاملات و ارتباطات سازنده به سوی افق‌های برتر ارتقا یابند. این ارتقا مستلزم این است که استدلال‌گر مستقل التفات و تسلط مستمر بر

خویشتن و تصورات ذهنی خویش داشته باشد، به نحوی که تا حد امکان افعالش از روی اختیار و آگاهی صورت پذیرد، نه از روی اقتضائات بیرونی یا گرایش‌ها و خواسته‌های پست درونی و این معنای حقیقی آزادی فردی است. آزادی واقعی آن است که فرد بر تمام افعالش تسلط و آگاهی داشته باشد و خود واقعی‌اش آن را انتخاب کرده باشد. همان‌طور که گاهی احساس نیاز ما کاذب است و با طبیعت بدن هماهنگ نیست؛ گاهی هم اعمال ما، خواست خود واقعی‌مان نیستند و عنصر اختیار و آگاهی که در معنای حقیقی «خودگزینی» نقش محوری دارد، مغفول می‌ماند و گزینش نه بر اساس اختیار و انتخاب آگاهانه، بلکه کاملاً جبری و ناآگاهانه صورت می‌گیرد. فردی که قادر به کنترل هیجان‌ها و هوس‌ها و خواست‌های نفس‌اش نیست، نمی‌توان فردی آزاد نامید. این فرد در واقع اسیر هیجان‌ها و خویشتن است. این‌گونه نیست که هرآنچه بخواهد انجام دهد و هرآنچه نخواهد ترک کند. انسان واقعاً آزاد حاکمیت بر نفس‌اش دارد و از این حاکمیت لذت می‌برد.

نکته‌ای که در تربیت باید به آن توجه شود، این است که اگر انسان ملاک و معیاری برای خود انتخاب نکند، ناخودآگاه ملاک و معیاری در ذهنش نقش می‌بندد، چرا که ذهن انسان هیچگاه بدون ملاک و معیار نزیسته است. به عبارتی دقیق‌تر به لحاظ فلسفی، هر فعلی مسبوق به علمی است. گاهی ما آگاهی به این علم داریم و گاهی آگاهی نداریم، اگر متربی بتواند به این علم که همان تصورات نهفته ذهنی‌اش است آگاهی داشته باشد، می‌تواند به آن‌ها جهت دهد و انتخاب‌های خود را مدیریت کند. در تربیت باید سعی شود که شخص متربی به این خودآگاهی ذهنی برسد تا بتواند به سطح معقول و مقبولی از خودمختاری و استقلال اخلاقی دست یابد.

#### بخش دوم) ملاحظات مربوط به اصل تعلق

#### الف) توجه به نقش دیگران مهم، در آگاهی اخلاقی متربی

با توجه به ماهیت تعاملی انسان و نقش بسزای «دیگران مهم» در تکوین هویت ما، باید به نوع و نحوه ارتباط فرزندان‌مان با دیگران اهمیت داد. بنا بر مبنای تیلور، وجود یک جامعه آزاد و گفتگومدار را می‌توان در تربیت شایسته افراد بسیار مؤثر دانست، جامعه‌ای هم چون جامعه یونان که تضارب آرای گوناگون در آن امری بسیار طبیعی و مرسوم است، مشروط بر آن‌که تفکر و تعقل در این جامعه به‌منظور ارتقای فهم و اندیشه درباب امر مهم و در جهت ارتقای سبک زیستن نهادینه شده باشد. به رسمیت شناختن تلقی‌های مختلف از افق‌ها و نقد و بررسی آن‌ها می‌تواند راه‌گشای انسان در انتخاب آگاهانه افقی والاتر باشد. حضور

متربی در این فضا می‌تواند در طی مسیر وی به‌سوی شکوفایی و کشف استعدادهایش مؤثر باشد، به‌شرطی که از رشد و بلوغ نظری کافی برخوردار باشد تا بتواند با تدبیر در نظام‌های اخلاقی موجود و خیرهای مطرح در جامعه به نگاهی فراتر از فرهنگ و سنتی که در آن زیست می‌کند، برسد و از این منظر والا به قضاوت و ارزیابی این نظام‌های اخلاقی بپردازد و آگاهی اخلاقی خود را ارتقا دهد و بدین سبب قدمی در راه شکوفایی خود بردارد. در کنار نقش دوستان و جامعه، باید به نقش والدین هم به‌عنوان «دیگران مهم» متربی توجه شود. خانواده می‌تواند نقش بسیار پررنگ‌تری نسبت به نقش دوستان و جامعه ایفا کند، به‌شرطی که به‌گونه‌ای رفتار کند که اهمیت خانواده در نظر متربی بالاتر از اهمیت «دیگران مهم» دیگر قرار گیرد. اگر فرزند احساس کند که خانواده برای او و آرا و نظراتش اهمیت قائل است و آن‌ها را به رسمیت می‌شناسد، تأثیر و انفعال بیشتری نسبت به ارزش‌های والدین خواهد داشت. علاوه‌برآن در فرایندهای آموزشی نقش مربیان آموزشی نیز حائز اهمیت است.

#### ب) امکان دیالوگ سازنده جهت تعمیق و بازبینی فهم فرزندان از افق‌های منتخب‌شان

امروزه والدین برای تربیت فرزندان با مشکل بزرگی مواجه هستند که ناشی از گسستی است که بین آن‌ها و فرزندان وجود دارد. رشد رسانه و وسایل جمعی ارتباطی قدرت تأثیرگذاری زیادی بر فهم و تلقی فرزندان از امر خیر دارد. رسانه‌ها می‌توانند اولویت‌ها را برای فرد تعریف کنند و اموری را در ذهن فرد مهم‌تر و با ارزش‌تر گردانند و یا برعکس این‌گونه القا کنند که افقی که فرد به آن تکیه کرده کاملاً بی‌ارزش و ساختگی است و از این طریق فرد را تحریک کند تا با تغییر افق‌های خود هویت جدیدی را برای خود تعریف کند که ممکن است سه حالت اتفاق بیفتد یا فرد به‌طور فعالانه آن را نقد کند و یا به‌صورت منفعلانه هویت جدید را پذیرا شود و یا دچار بحران هویت گردد.

والدین باید اقتضائات و شرایط جدید را در تربیت مدنظر قرار دهند و با به رسمیت شناختن اولیه افق‌های انتخاب‌گشته فرزندان و احترام به حق انتخاب آن‌ها، راه را برای برقراری یک دیالوگ سازنده جهت تعمیق و بازبینی فهم فرزندان از افق‌های منتخب‌شان هموار کنند. این دیالوگ می‌تواند هم درونی باشد و هم بیرونی. اگر هدف از دیالوگ بیرونی بین والدین و فرزند ایجاد یک دیالوگ درونی در فرزند باشد، بسیار شورانگیزتر و تحریک‌کننده‌تر است که فرزند را به‌سوی یک افق مهم‌تر رهنمون سازد. انسان تا احساس تشنگی نکند، به دنبال آب جهت رفع عطش نخواهد رفت، اما به محض این‌که احساس تشنگی کرد، خود در جستجوی آن می‌گردد. فرزندان تا به مرحله طلب نرسند، اقدام به هیچ

حرکتی نخواهند کرد و وقتی طالب می‌شوند که به‌نحوی افقی بالاتر و لذت‌بخش‌تر از آنچه گزینش کرده‌اند را حس کنند. والدین می‌توانند با برقراری دیالوگی سازنده زمینه این فهم را در فرزند ایجاد کنند تا او را طالب یافتن افقی مهم‌تر گردانند. در صورتی که والدین بدون توجه به اهمیت این موضوع (طالب گشتن)، از همان ابتدا با روش‌های تحریمی به نفی و انکار ارزش‌ها و افق‌های منتخب فرزندان اقدام نمایند، گسست بین خود و فرزندان را بسیار عمیق‌تر و ریشه‌دارتر خواهند کرد.

### نتیجه‌گیری و جمع‌بندی نهایی

در این پژوهش ابتدا تطورات فردیت و نگرش‌های مطرح در این باب توصیف شد و سپس اخلاق اصالت از منظر تیلور و جایگاه خودپیروی اخلاقی در آن تبیین شد. تیلور ایده اصالت را در صورتی پذیرفتنی و معقول می‌دانست که اتصاف به ارزش‌های فراخود داشته باشد، لذا انتخاب و گزینش بر اساس آنچه صرفاً خود مهم و باارزش تلقی می‌کنیم را به‌عنوان مانعی برای خودشکوفایی ذکر کرد. به عبارتی خودفرمانی تماماً فردی در حوزه محتوا را که لیبرالیست‌های بی‌طرف به‌طور جدی از آن حمایت می‌کنند، به‌منزله صورتی منحرف از اصالت واقعی، فاقد هرگونه معنا دانست و اتونومی مطلق و نامحدود را فاقد هرگونه صورت معقول و مقبول دانست.

تمام تلاش تیلور این بود که بگوید با نسبی‌گرایی اخلاقی مخالف است، لذا سعی داشت که استدلالی به‌نفع چارچوب‌های اخلاقی و فهمی از ارزش‌های عینی ارائه نماید و بر اساس آن اخلاق اصالت را از نو پایه‌ریزی کند. وی در پایان دو حوزه محتوا و شیوه را از هم تفکیک کرد و خودگزینی و خودپیروی را تنها در حیطه روش و سبک زیستن پذیرفت. یعنی انسان باید در چارچوب ارزش‌های فراخود به تعیین سبک زندگی سازگار با خود اقدام کند و متناسب با ظرفیت‌ها و استعدادهایش به دنبال زیستی غنی‌تر و بهتر باشد. در پایان پنج ملاحظه تربیتی مبتنی بر دو اصل التزام و تعلق ارائه شد که شامل موارد زیر است:

۱- تقویت قوه استدلال

۲- تقویت حس تکلیف‌پذیری در قبال خویشتن

۳- تقویت خودآگاهی و خودگزینشی در انتخاب‌های اخلاقی

۴- توجه به نقش ارتباطات اجتماعی و خانوادگی در امر تربیت

۵- ریشه‌یابی عوامل گسست بین والدین و فرزندان و رفع آن‌ها.

## نقد و بررسی

مدعای تیلور آن بود که قصد دارد بدون بهره‌گیری از هرگونه منبع خارجی و صرفاً با استفاده از لوازم خود ایده اصالت به تقویم و بازسازی این ایده دست زند و نشان دهد که شیوه‌های خودمحور و خودشیفته فرهنگ اصالت، ناکافی و خودابطال هستند. از نظر وی می‌توان با رویکردی تحلیلی، منطقی اثبات کرد که خوانش لیبرال‌ها و کلاً نسبی‌انگاران از فرهنگ اصالت که قائل به تساوی تمام ارزش‌ها هستند، دچار تناقض و تضاد درونی است.

وی وجود یک چیزی که غیر یا فراتر از امیال و خواسته‌های ماست را به‌عنوان معیار ارزشمندی امور، پیش‌فرض می‌داند و هر آنچه که ارتباطی با این معیارهای بیرون از ما نداشته و خاستگاه کاملاً شخصی و منحصربه‌فرد داشته باشد، غیرارزشمند و غیرمهم می‌شمارد! به عبارتی وی مدعی است چیزی که صرفاً دلخواه باشد غیرارزشمند است! اما استدلالی که می‌آورد برای اثبات این ادعا ناکافی است. دست‌کم تیلور باید در برابر نظریه احساس‌گرایی اخلاقی هیوم که معیار ارزشمندی را حس و احساس درونی فرد می‌داند، یک استدلالی عرضه کند که بتواند در برابر این ایده اولاً مقاومت کند و ثانیاً آن را نقد کند. تیلور باید مشخصاً اثبات می‌کرد که گزینش‌های ما نمی‌توانند خلق ارزش کنند.

در نظریه اخلاقی هیوم ارزش ذاتی از اشیا کاملاً منعزل شده و ارزش هرچیز وابسته به امیال و گزینش‌های انسان است، لذا نفس انتخاب و گزینش انسان فارغ از محتوا اهمیت می‌یابد، چرا که ارزش محتوا هم تابع خواست و منظر مختار و گزینش‌کننده است. تیلور باید مشخصاً دلیل قانع‌کننده‌ای درقبال این نظریه اخلاقی ارائه کند. اگر تیلور می‌توانست چنین دلیل قانع‌کننده‌ای عرضه کند، آن‌گاه می‌توانست ادعا کند که وجود امر فراخود شرط لازم ایده اصالت است.

همین اشکالات بر استدلال بر دیگر شرط لازم ادعا شده ایده اصالت که همان ارتباط با جمع باشد (اصل تعلق) وارد است. خود ایده اصالت به تنهایی نمی‌رساند که ما برای آن‌که بتوانیم خود باشیم، لزوماً باید به اصل تعلق ملتزم باشیم و چه‌بسا این ایده با این اصل در تضاد باشد. این‌که ما هویت خود را در ارتباط با دیگران مهم می‌یابیم، نیازمند استدلالی است که بتواند در قبال مثال‌های نقض مقاومت کرده و آن‌ها را به‌نحوی توجیه نماید. از مثال‌های نقض می‌توان به عرفا اشاره کرد که اتفاقاً برای شناخت بهتر خود با خدای خویش خلوت می‌کنند. استدلالی که این‌جا تیلور برای ضرورت و لزوم اصل تعلق برای ایده اصالت می‌آورد، نهایتاً این است که ما خود اصل‌مان را در ارتباط با دیگران مهم می‌سازیم و تعامل

با ایشان در ساخت هویت ما نقش فعال و سازنده دارد، لذا هویت ما دائماً ارتباط با ایشان در حال شدن است<sup>۱</sup>.

اما با تمام این اوصاف جرأت و جسارت تیلور در ورود به مباحث چالش‌برانگیز و سعی در بازسازی ایده اصالت بسیار در خور توجه است. در آخر اضافه می‌شود که تیلور خود معترف است که نتوانسته است تحلیل و استدلال قوی برای بیان لزوم شروط یاد شده ارایه دهد. وی (۱۹۹۱) در پایان فصل پنجم اشاره می‌کند که من نمی‌توانم ادعا کنم که به نتایج محکمی نایل شده‌ام، اما امیدوارم رساننده باشم که قلمرو استدلال عقلی در این حوزه می‌تواند وسیع‌تر از آن چیزی باشد که اغلب فرض شده است.

---

۱. این‌جا یک چالش بزرگ دیگر رخ می‌دهد که اگر ما هیچ هویت پیشینی و ثابتی نداشته باشیم، چگونه می‌توانیم خود را به‌عنوان یک «من» واحد سیال، درک کنیم.

## منابع

- پاک سرشت، محمدجعفر؛ حیدری، محمدحسین؛ صفایی مقدم، مسعود؛ مهرعلیزاده، یدالله (۱۳۸۸). خودگردانی عقلانی مدل پذیرفته شده خودگردانی فردی؛ بحثی در اهداف تعلیم و تربیت. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران*، (۸۶)، ۳-۲۰.
- تیلور، چارلز (۱۳۷۹). *هگل و جامعه مدرن (منوچهر حقیقی راد، مترجم)*، تهران: نشر مرکز.
- جهانگیرزاده، محمد رضا (۱۳۹۰). دیدگاه‌های شناختی تحولی در رشد اخلاقی. *معرفت اخلاقی*، (۴)، ۱۰۱-۱۲۲.
- زیبا کلام، فاطمه (۱۳۹۰). *سیر اندیشه فلسفی در غرب*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- زیمیل، گئورگ (۱۳۹۴). *درباره فردیت و فرم‌های اجتماعی (شهناز مسمی پرست، مترجم)*، تهران: نشر ثالث.
- سجادی، سیدمهدی و علی آبادی، ابوالفضل (۱۳۸۷). تبیین نظریه اخلاق در فلسفه مدرن (کانت) و پست‌مدرن (فوکو) و نقد تطبیقی دلالت‌های آن برای تربیت اخلاقی. *تعلیم و تربیت، بهار*، (۹۳)، ۱۴۶-۱۴۸.
- سندل، مایکل (۱۳۷۶). *لیبرالیسم و منتقدانش (احمد تدین، مترجم)*. تهران: علمی و فرهنگی.
- شادی، حیدر (۱۳۸۳). *اصالت بنیاد اخلاق مدرنیته*. (پایان‌نامه برای اخذ درجه کارشناسی ارشد در رشته فلسفه غرب). دانشگاه تهران، تهران.
- عابدی، رنانی (۱۳۸۵). رویکرد انتقادی مکینتایر به مبانی لیبرالیسم. *مجله علوم سیاسی، تابستان*، (۳۴).
- کانت، ایمانوئل (۱۳۸۵). *نقد عقل عملی (انشاءالله رحمتی، مترجم)*، تهران: نشر سوفیا.
- کوهن، تامس (۱۳۹۴). *ساختار انقلاب‌های علمی (سعید زیباکلام، مترجم)*، تهران: سمت.
- گینن، چارلز بی (۱۳۹۲). در جستجوی اصالت (آرش محمد اولی، مترجم). تهران: ققنوس.
- لطفی، محمدحسن (۱۳۹۵). *دوره آثار افلاطون (ج ۳، رساله تیمائوس)*، تهران: خوارزمی.
- لگنهاوزن، محمد (۱۳۸۲). *نقدوبررسی کتاب اخلاق اصالت (منصور نصیری، مترجم)*، نقدونظر، بهار و تابستان، (۳۰ و ۲۹).
- مدنی قهفرخی، سعید (۱۳۹۶). *جماعت‌گرایی نظریه‌ای برای عدالت، توسعه و مشارکت*. تهران: صمدیه.
- Calhoun, C. (1998). Charles Taylor (1931), *Routledge Encyclopedia of Philosophy* Version 1.0. London and New York: Routledge.
- Dworkin, G. (2015). *The nature of autonomy*. NordSTEP, 1, 28479. doi: <http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.28479>
- Foley, R. (1998). *Some different conceptions of Rationality*. In Ernan McMullin, *Construction And Constraint* (chap. 5. pp123-153). Notre Dame: university of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (1988). *Whose justice which rationality*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (1999). *Dependent rational animals: why human beings need the virtues*. Chicago: Carus Company.

- Mausethagen, S. , & Mølstadt, C. E. (2015). *Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy*. NordSTEP, 1,28520. doi: <http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Siegel, H. (2008). Autonomy, Critical Thinking and the Wittgensteinian Legacy: Reflections on Christopher Winch, Education, Autonomy and Critical Thinking. *Journal of Philosophy of Education* 42(1),165-184.
- Taylor, C. (1985). *Philosophy and the human science*. New York: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self The Making of the Identity*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1991). *The Ethics of Authenticity*. Massachusetts: Harvard University Press.

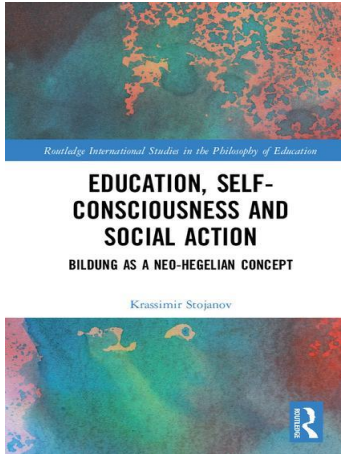


## تعلیم و تربیت، خودآگاهی و عمل اجتماعی؛ بیلدونگ به مثابه مفهومی نوهگلی

(Education, Self-consciousness and Social Action; *Bildung* as a Neo-Hegelian Concept)

دکتر سعید آزادمنش<sup>۱</sup>

### مقدمه



امروزه بیلدونگ به عنوان یک مفهوم بنیادین در تعلیم و تربیت مطرح است که دربردارنده دلالت‌های ویژه‌ای برای فلسفه تعلیم و تربیت معاصر است؛ زیرا بیلدونگ چارچوبی فلسفی برای مفهوم‌پردازی در باب رشد و تکامل انسان فراهم می‌آورد و این تکامل را به صورتی هنجارین با تعلیم و تربیت مرتبط می‌سازد. پژوهش‌های انجام‌شده در باب بیلدونگ در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر، کمتر به مفهوم بیلدونگ در آثار هگل پرداخته‌اند و آن چه انجام شده است نیز حاکی از تلاشی منسجم و نظام‌مند در این زمینه نیست. علاوه

بر این، بازسازی مفهوم بیلدونگ در آثار هگل همواره مغفول واقع شده است. با نظر بدین خلأ و به منظور رفع آن، کراسیمیر استویانف<sup>۲</sup>، کتاب «تعلیم و تربیت، خودآگاهی و عمل اجتماعی؛ بیلدونگ به مثابه مفهومی نوهگلی» را نگاشته است. این کتاب را انتشارات راتلج<sup>۳</sup> در سال ۲۰۱۸ ذیل محور «مطالعات بین‌المللی راتلج در فلسفه تعلیم و تربیت»<sup>۴</sup> چاپ کرده است.<sup>۵</sup> کتاب «تعلیم و تربیت، خودآگاهی و عمل اجتماعی»، مفهوم تعلیم و تربیت، بیلدونگ، را در فلسفه هگل بازسازی کرده است. استویانف در این کتاب به دنبال آن است تا بیلدونگ را به عنوان بدیلی شایسته به جای انگاره‌های روان‌شناختی معاصر از یادگیری معرفی

۱. دکتری تخصصی فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران: Azadmanesh263@yahoo.com

2. Prof. Dr. Krassimir Stojanov

3. Routledge

4. Routledge International Studies in Philosophy of Education

۵. انتشارات راتلج از سال ۱۹۹۷ تاکنون بیش از پنجاه جلد کتاب در محور «مطالعات بین‌المللی در فلسفه تعلیم و تربیت» منتشر کرده است.

کند. استویانف معتقد است که در رویکرد هگلی، بیلدونگ باید به مثابه رشد ذهن‌مندی<sup>۱</sup> تفسیر شود. این رشد دو مؤلفه مرکزی و مرتبط با هم دارد؛ رشد خودآگاهی برای خودپردازش‌گری مفهومی<sup>۲</sup> و تکوین ظرفیت فرد برای عمل اجتماعی هوشمندانه. تحقق بیلدونگ و رشد ذهن‌مندی، متضمن فراتر رفتن از یادگیری به سمت تعلیم و تربیت است. تعلیم و تربیتی که دارای دو قطب تدریس و یادگیری و ماهیتاً امری ارزشی و هنجارین است. از آن جایی که هر دو مؤلفه مذکور ریشه در ارزش‌ها و باورهای اخلاقی افراد دارد، تغییر یادگیری به تعلیم و تربیت متضمن این است که مفروضات اخلاقی روزمره دانش‌آموزان و مفهوم‌پردازی‌های آنان در نظر گرفته شود. این ادعای استویانف دلالت‌های زیادی برای تعلیم و تربیت دارد؛ نخست این که فرایند تدریس و یادگیری در مدارس تنها زمانی تربیتی است که برای دانش‌آموز و معلم، هردو، معنی اخلاقی داشته باشد. دلالت دیگر آن این است که نقطه شروع تدریس تربیتی، باید واقعیات، تجربیات و باورهای اخلاقی روزمره دانش‌آموزان باشد، نه این که تدریس بر اساس برنامه‌درسی از پیش تعیین‌شده ثابت دنبال شود. بنابراین مواجهه دانش‌آموزان با علوم و هنرها باید با هدف خودپردازش‌گری مفهومی این باورها و تجربیات صورت بگیرد تا استقلال عقلانی فرد را ممکن سازد.

### معرفی نویسنده

کراسیمیر استویانف، در سال ۱۹۶۵ در شهر گوتسه‌دلچو<sup>۳</sup> بلغارستان به دنیا آمد. پس از تحصیل در فلسفه، تعلیم و تربیت و جامعه‌شناسی در شهرهای صوفیه بلغارستان و هانوفر آلمان، در سال ۱۹۹۷ مدرک دکتری تخصصی خود را از دانشگاه لایب‌نیتس هانوفر<sup>۴</sup> دریافت کرد. استویانف در سال ۲۰۰۵، فرایند شایستگی برای کسب کرسی استادی را با موضوع «بیلدونگ و به رسمیت شناسی»<sup>۵</sup> در دانشگاه فیلیپس ماربورگ<sup>۶</sup> به اتمام رساند. استویانف در سال ۲۰۰۶ و ۲۰۰۷، به‌عنوان استاد مدعو «مؤسسه تبادلات آکادمیک آلمان»<sup>۷</sup> در دانشگاه

1. Growth of mindedness

2. Conceptual self-articulation

3. Gotse Delchev

4. Leibniz Universität Hannover

5. Bildung and Recognition

6. Philipps-Universität Marburg

7. Deutscher Akademischer Austauschdiens (DAAD)/ German Academic Exchange Service

صوفیه<sup>۱</sup> بلغارستان به فعالیت پرداخت. استویانف از سال ۲۰۰۸ تاکنون، استاد و صاحب کرسی فلسفه تعلیم و تربیت و نظریه تربیتی<sup>۲</sup> در دانشگاه کاتولیک آیشنت-اینگولشتات<sup>۳</sup> آلمان است. از علایق پژوهشی مهم وی می‌توان به بیلدونگ، فلسفه سیاسی تعلیم و تربیت و عدالت آموزشی اشاره کرد.

## فصول کتاب

این کتاب دارای چهار فصل است؛

### رشد و تکامل انسانی از منظر متخصصان تعلیم و تربیت

در فصل نخست استویانف به طرح دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت در باب رشد و تکامل انسانی می‌پردازد. بدین منظور، ابتدا با انتقاد گرت بیستا<sup>۴</sup> (۲۰۱۲)، نسبت به مفهوم «احاله به یادگیری»<sup>۵</sup> همراه می‌شود. در ادامه تفسیر خویش از تعلیم و تربیت را با نظر به مفهوم بیلدونگ هگلی وسعت می‌بخشد و آن را از خوانش بیستا متمایز می‌سازد. از نظر استویانف تعلیم و تربیت نه تنها فراتر از یادگیری است، بلکه فراتر از تدریس نیز هست. از نظر وی می‌توان از دو گونه تدریس تربیتی و غیرتربیتی سخن گفت. مفهوم تعلیم و تربیت باید از طریق مفهوم بیلدونگ هگلی بازسازی شود تا بتواند به رشد و تکامل ذهن‌مندی افراد مدد رساند.

در این خوانش هگلی از بیلدونگ، رشد ذهن‌مندی افراد باید به مثابه فرایندی مادام‌العمر درنظرگرفته شود که به دنبال وساطت مفهومی نیازها، ارزش‌ها و آرمان‌های فردی از طریق مفاهیم عینی است. این مفاهیم عینی دربردارنده معانی اخلاقی درباب نحوه زندگی افراد هستند. این هم‌زمانی رشد توانایی خودپردازش‌گری مفهومی و تسلط یافتن بر مفاهیم عینی اخلاقی، تعریف تعلیم و تربیت با نظر به بیلدونگ هگلی است. برخلاف یادگیری، بیلدونگ یک مفهوم هنجارین است که از طرفی دیدگاهی ارزیابانه در باب اشکال و اعمال یادگیری فراهم می‌کند و از دیگر سو، بیلدونگ به نظر او مدلی از رشد انسانی را فراهم می‌کند که

- 
1. University of Sofia
  2. Philosophy of Education and Educational Theory
  3. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (KU)
  4. Gert Biesta
  5. Learnification

به خودی خود اخلاق محور است؛ یعنی به دنبال آن است تا نیازها و آرمان‌های فردی را از طریق مفاهیم اخلاقی عام، تعالی بخشد.

### مفهوم بیلدونگ از نظر هگل

استویانف در این فصل سعی کرده است با در نظر گرفتن معنای بیلدونگ در سه بافت «پدیدارشناسی روح»<sup>۱</sup>، سخنرانی‌های ژیمنازیوم در نورنبرگ<sup>۲</sup> (۱۸۱۵-۱۸۰۹)، و «فلسفه حق»<sup>۳</sup> به بازسازی مفهوم بیلدونگ بپردازد. استویانف معنای بیلدونگ در فلسفه حق را ترکیبی از پدیدارشناسی روح و سخنرانی‌های تربیتی هگل می‌داند و در نهایت با تکیه بر آن از ماهیت عمل اجتماعی سخن می‌گوید. استویانف بیان می‌دارد در حالی که مفهوم گسترده هگل از بیلدونگ به‌طور کلی به معنای حرکت روح در خودش است، معنای نحیف و دقیق‌تر آن به‌طور خاص گامی کلیدی در تکامل ذهن‌مندی است. این فرایند نوعی خودتعالی‌بخشی و خودپردازش‌گری مفهومی است که علایق و نیازهای فرد به شکل جهانی و عقلانی پردازش می‌شوند. برای این که این خودپردازش‌گری موفق باشد، به بیلدونگ نظری نیز احتیاج است که معنای آن اساساً پرورش نظام‌مند توانایی فرد برای واسطه شدن میان اعتقادات جزئی و قواعد و قوانین عمومی است که از طریق زبان‌های کلاسیک علم بیان می‌شوند. از نظر وی مفهوم هگلی بیلدونگ در بردارنده ملاحظاتی بر روی اهداف تعلیم و تربیت است؛ از جمله مراحل و ساختار تعلیم و تربیت، پیش‌شرط‌های پداگوژیک و اجتماعی آن و ملاحظاتی که برای پداگوژی و سیاست تربیتی امروزه بسیار اهمیت دارند. استویانف بیان می‌کند که برای هگل کوتاه‌ترین توصیف از بیلدونگ، خودتعالی‌بخشی عام سوژه است. این خودتعالی‌بخشی عام می‌تواند به‌عنوان پردازش‌گری مفهومی و تکامل عقاید شخص، ارزش‌ها، اعمال، و در نهایت نیازها فهم شود. این پردازش‌گری و دگرگونی و تکامل در قضاوت‌ها و استدلال‌هایی رخ می‌نماید که گشودگی‌ای نسبت به مواضع بدیل دارند و نه تنها عناصر ذهنی اراده و آگاهی افراد را در نظر می‌گیرند، بلکه هنجارها و مراسمات عینی شکل اخلاقی زندگی را نیز در نظر می‌گیرند.

1. Phenomenology of Spirit

2. Gymnasium Speeches in Nuremberg

3. Philosophy of Right

### به سوی نظریه‌ای نوهگلی از بیلدونگ

نویسنده در فصل سوم تلاش می‌کند تا بر اساس خوانش فیلسوفان نوهگلی، نظریه بیلدونگ را توسعه بخشد. از جمله فیلسوفانی که استویانف به آرای آن‌ها نظر داشته است می‌توان به تئودور آدورنو<sup>۱</sup>، اکسل هونت<sup>۲</sup> و رابرت برندوم<sup>۳</sup> اشاره کرد. بر اساس این نظریه، هدف نهایی بیلدونگ، رهایی افراد از ایدئولوژی است. هر چند که این دیدگاه خود نوعی ایدئولوژی تلقی می‌شود. در این دیدگاه بیلدونگ به مثابه فرایند خودپردازش‌گری مفهومی فهم می‌شود که تسلط افراد بر مفاهیم عینی را پیش‌فرض گرفته است. این فرایند رهاسازانه، نه تنها در خردورزی و استدلال کردن افراد رخ می‌نماید، بلکه در عمل سیاسی افراد، ارتباطات بین‌فردی و کار تولیدی و یدی افراد نیز وجود دارد. در نگاه اول هدف بیلدونگ می‌تواند به مثابه رهایی افراد از ایدئولوژی (تفکر انتزاعی در دیدگاه هگل) توصیف شود. یعنی فرایندی که به دنبال بدنام‌سازی و برجسب‌زدن به هرآن چیزی است که منجر به ظلم و ستم می‌شود. در معنایی مثبت، هدف کلی بیلدونگ، شکل‌گیری این توانایی و انگیزه در فرد است که بتواند به خوبی استدلال کند. استدلالی که در مرکز آن مفهوم‌پردازی درباره خود فرد و جهان است. مفهوم‌پردازی، وساطت مفهومی بین جزئی و کلی است. مفهوم‌پردازی نخستین عمل خودپردازش‌گری مفهومی افراد است که مرحله اول آن ظهور آرمان‌های فردی است. آرمان‌هایی که در ابتدا پیشامفهوم هستند. در مرحله بعد، افراد به دنبال آن هستند که این آرمان‌های فردی را با تعهدات ارزشی پردازش کنند تا اعتباری عام پیدا کنند. در نهایت بیلدونگ خودش را در عمل سیاسی رهایی‌بخش، به رسمیت شناسی بین‌فردی و کار سازمان‌یافته اجتماعی محقق می‌سازد.

### بیلدونگ و تعلیم و تربیت در مدرسه

در فصل چهارم استویانف برخی از دلالت‌های خوانش نوهگلی از بیلدونگ برای تعلیم و تربیت در مدرسه و مدرسه رفتن را بیان می‌کند. وی ادعا می‌کند که هدف نهایی از مدرسه رفتن، حمایت کردن از بیلدونگ و محقق ساختن آن است. از این رو به دنبال پاسخ‌گویی به این پرسش است که چه نوعی از تدریس، برنامه‌درسی و ارزیابی در مدرسه می‌تواند حامی

1. Theodor Adorno

2. Axel Honneth

3. Robert Brandom

نظریه بیلدونگ باشد. از نظر استویانف تدریس بیلدونگ بنیاد، از عقاید و آرمان‌های موجود هریک از دانش‌آموزان شروع می‌کند و این آرمان‌ها را با گزاره‌های نظری مرتبط می‌سازد. این گزاره‌های نظری به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا محتوای عقاید خودشان را به صورت مفهومی در حوزه‌های عینی دانش پردازش کنند. اجرای این نوع تدریس به معلمان همدل و گرانمایه‌ای نیاز دارد که در ساختار مفهومی موضوعاتی که تدریس می‌کنند، خبره‌اند. علاوه بر این، این نوع تدریس نیازمند برنامه درسی انعطاف‌پذیر و باز است که در بردارنده‌ی موضوعات مفهومی درهم‌تنیده و وسیع است، به نحوی که بتواند فضای کافی برای پردازش‌گری عقاید ذهنی و آرمان‌های متفاوت دانش‌آموزان فراهم نماید. در باب ارزیابی، وی بیان می‌دارد که فرایند ارزیابی باید به گونه‌ای باشد که دانش‌آموز را تشویق کند تا دلایل خویش را برای اظهاراتش بیان کند، نه این که صرفاً جواب درست یا تعریف درست را بیان کند. لذا از منظر او در نهایت مدرسه رفتن بیلدونگ بنیاد، دانش‌آموزان را در قالب مفاهیمی چون همدلی، احترام و عزت اجتماعی به رسمیت می‌شناسد. این مفاهیم زمانی ظهور می‌کنند که آرمان‌ها، عقاید و تجارب دانش‌آموزان به داخل کلاس آورده شوند و معلم واسطه بین این آرمان‌ها و عقاید و مفاهیم عینی شود. اگر معلم به همه دانش‌آموزان، فارغ از پیشینه اجتماعی و فرهنگی ایشان، این‌گونه در کلاس توجه کند، می‌توانیم به وضعیتی از عدالت اجتماعی نائل شویم.

شایان‌ذکر است که توجه کردن به نیازها، آرمان‌ها و عقاید دانش‌آموزان به معنای استوار کردن تدریس و تعلیم و تربیت بر تفکرات و احساسات ذهنی دانش‌آموزان نیست. استویانف بیان می‌کند که از نظر هگل، کودک‌محوری و استوار کردن تعلیم و تربیت بر علایق دانش‌آموزان، آن‌ها را به سمت فهم هنجارها، قوانین و مقولات جهانی هدایت نخواهد کرد. مقصود او از توجه کردن به نیازها و آرمان‌های دانش‌آموزان، به عنوان نقطه شروع خودپردازش‌گری مفهومی است که با تمسک به آن‌ها بتوان هنجارها و ارزش‌های عینی را کسب کرد. بنابراین تعلیم و تربیت مبتنی بر بیلدونگ هگلی در تضاد با تعلیم و تربیت کودک‌محور است.

### جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

کتاب «تعلیم و تربیت، خودآگاهی و عمل اجتماعی» یکی از آثاری است که بیلدونگ هگلی را در عرصه فلسفه تعلیم و تربیت به صورت منسجم به لحاظ پژوهشی بررسی کرده است. سعی استویانف در این کتاب بر این است که با نگاهی جامع به آثار هگل، به ویژه

پدیدارشناسی روح، سخنرانی‌های تربیت هگل و فلسفه حق، مفهوم بیلدونگ را بازسازی کند. با این وجود استویانف در این اثر درصدد بازسازی مفهوم بیلدونگ از منظری نوهگلی برآمده است. با نظر به این خوانش است که وی از عمل اجتماعی و به‌ویژه عمل سیاسی رهایی‌بخش در تعلیم و تربیت و بیلدونگ هگلی سخن به میان می‌آورد. این درحالی است که می‌توان از خوانش‌های دیگری در باب بیلدونگ هگلی سخن به میان آورد که وثاقت بیشتری با متن خود هگل و نه مفسران وی دارد.

علاوه بر این، استویانف در این پژوهش نگاه گسترده و عمیقی نسبت به ادبیات پژوهش خویش نداشته است. با توجه به این که قبل از استویانف، اندیشمندان دیگری در باب بیلدونگ و تعلیم و تربیت هگلی پژوهش‌های عمیقی را انجام داده‌اند، در این اثر به آن‌ها اشاره نشده است. به‌عنوان نمونه می‌توان به کتاب و پژوهش‌های نیگل توبز<sup>۱</sup> (۱۹۹۶، ۲۰۰۵، ۲۰۰۸، ۲۰۱۴، ۲۰۱۷) اشاره کرد که بحث‌های گسترده و مفصلی در باب تعلیم و تربیت در فلسفه هگل دارد. به نظر می‌رسد چنان چه استویانف در پژوهش خویش به تأمل بر آثار و ایده‌های توبز می‌پرداخت، کتاب وی غنای پژوهشی بیشتری پیدا می‌کرد.

دیگر اینکه ادعای استویانف در باب نظر بیستا (۲۰۱۲) قابل تأمل است؛ افرادی مانند بیستا، هم‌چون استویانف، دو قطب تدریس و یادگیری در تعلیم و تربیت را به رسمیت شناخته‌اند. بیستا با نفی یادگیری‌محوری، بیان می‌کند که باید تدریس به تعلیم و تربیت بازگردد. با این وجود از نظر استویانف (۲۰۱۸)، در دیدگاه بیستا، هنجارهای بیرونی در تعلیم و تربیت نادیده گرفته شده است. استویانف بیان می‌کند که از نظر بیستا تدریس نمی‌تواند توسط هنجارهایی بیرون از خودش ارزیابی شود (استویانف، ۲۰۱۸، ص: ۸). در پاسخ به نقد استویانف به دیدگاه بیستا می‌توان گفت که بیستا به این دلیل یادگیری‌محوری را نقد می‌کند که به جنبه هنجارین و غایت‌گرایانه تعلیم و تربیت و تدریس نظر دارد. از نظر بیستا، ما در تعلیم و تربیت با «پرسش‌های تربیتی حیاتی در باب محتوا، هدف و روابط» (بیستا، ۲۰۱۲، ص: ۳۶)، مواجه هستیم که در یادگیری محوری نمی‌توان پی‌جویی کرد و نیازمند در نظر گرفتن قطب تدریس و فعالیت معلم است. «تمایز اساسی بین یادگیری و تعلیم و تربیت این است که فعالیت‌های تربیتی همیشه از طریق یک هدف خاص چارچوب‌بندی

می‌شوند» (بیستا، ۲۰۱۲، ص: ۳۸)، و می‌توان این‌گونه بیان کرد که فعالیت‌های تربیتی، فعالیت‌هایی غایت‌گرایانه هستند. بنابراین در دیدگاه بیستا هنجارین بودن قطب تدریس و به طور کلی تعلیم و تربیت با نظر به غایت بیرونی به رسمیت شناخته شده است. با این توضیح که غایت‌گرایی در تعلیم و تربیت برای بیستا ریشه در موقعیت<sup>۱</sup> پراگماتیستی دارد. موقعیت پراگماتیک تعریف ما را از امر مطلوب در تعلیم و تربیت مشخص می‌کند و ما را به اهداف و وسایل تعلیم و تربیت رهنمون می‌شود (بیستا، ۲۰۱۲، صص: ۴۰-۳۹). از این منظر می‌توان گفت که هنجارین بودن تعلیم و تربیت برای بیستا ناظر به موقعیت انضمامی و پراگماتیک افراد است. پراگماتیک بودن هنجارها به معنای فارغ از ارزش بودن آنها نیست. این هنجارها می‌توانند به داوری عینی گذاشته شوند تا مطلوبیت آنها بررسی شود. بنابراین می‌توان این‌گونه توضیح داد که ادعای استویانف درباره مبتنی نبودن تعلیم و تربیت بر هنجارهای بیرونی در دیدگاه بیستا ابهام دارد و قابل تأمل است؛ پس باید گفت که برای بیستا نیز تدریس و تعلیم و تربیت امری هنجارین است، با این تفاوت که بیستا سخنی از هنجارها و ارزش‌های کلی و جهان‌شمول نمی‌گوید و مراد وی از اهداف و هنجارها در تعلیم و تربیت، هنجارهایی ناظر به موقعیت انضمامی است، درحالی‌که برای استویانف یا به‌زبان بهتر تعلیم و تربیت هگلی این‌گونه نیست و می‌توان از اهداف کلی و جهان‌شمول در راستای نیل به دانش و فضیلت مورد نظر او سخن به میان آورد.

در نهایت این که اثر استویانف از این بابت که به دنبال به رسمیت شناختن هر دو قطب تدریس و یادگیری، یعنی معلم و دانش‌آموز، در تعلیم و تربیت است، قابل توجه است. استویانف با بهره‌گیری از بیلدونگ هگلی به دنبال آن است تا تعلیم و تربیت را به‌عنوان امری هنجارین و ارزشی که به دنبال محقق کردن غایات اخلاقی است، به رسمیت بشناسد. این انگاره از تعلیم و تربیت هم‌هنگام می‌تواند به‌عنوان بدیلی برای رویکردهای کودک محور و هم‌چنین رویکردهایی که بر برنامه‌درسی ثابت تأکید دارند، دنبال شود. در این دیدگاه با به رسمیت شناخته شدن تعامل دو قطب تدریس و یادگیری، معلم و دانش‌آموز به‌صورت مداوم درصدد اصلاح فهم خویش از عقاید شخصی و قواعد کلی و جهان‌شمول هستند. با



این توضیح که هر دوی معلم و دانش‌آموز تمام تلاش خویش را برای محقق کردن هنجارهای اخلاقی و عینی در تعلیم و تربیت مبذول می‌دارند.

## منابع

- Biesta, G. J. J. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49.
- Stojanov, K. (2018). *Education, Self-consciousness, and Social Action; Bildung as a Neo-Hegelian Concept*. London and New York: Routledge.
- Tubbs, N. (1996). Hegel's educational theory and practice. *British Journal of Educational Studies*, 44(2), 181-199.
- Tubbs, N. (2005). Hegel. *Journal of Philosophy of Education*, 39(2), 329-355.
- Tubbs, N. (2008). *Education in Hegel*. London & New York: Continuum.
- Tubbs, N. (2014). Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. In D. C. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. SAGE Reference.
- Tubbs, N. (2017). Hegel and philosophy of education (II). In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer Nature.

چکیده‌های انگلیسی

# **Moral Autonomy in Taylor's Ethics of Authenticity and its Implications for Education**

Marzieh Aali<sup>1</sup>  
Mohammad Ravanbakhsh<sup>2</sup>

## **Abstract**

The main purpose of this research is to explore the educational implications of Charles Taylor's notion of Autonomy. This research consists of two parts. The first part addresses the ethics of authenticity from the perspective of Taylor. Based on the findings of this section, the underlying self-reference of the idea of authenticity from Taylor's perspective is limited to the field of method and way of living, instead of content. The second part is devoted to educational implications of Taylor's view, including educational principles and other educational issues, based on the findings of the first part. The educational implications are based on the following two components: attachment and belonging. From the first component, five educational considerations are derived: Strengthening the argumentation, strengthening the feeling of self-esteem, strengthening self-awareness and self-control in moral choices. Educational implications based on the principle of belonging are as follows: firstly, consideration of the roles of social and family communications in education, and secondly, sensibility to the cultural gap between parents and children in education.

**Keywords:** Authenticity, Ethics, Autonomy, Charles Taylor, Education.

---

<sup>1</sup>. Assistant Professor University of Tehran & Member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding Author); m.aali@ut.ac.ir

<sup>2</sup>. MA in History and Philosophy of Education, University of Tehran & Member of Philosophy of Education Society of Iran

# **A Comparative Study on the Literary Backgrounds in the Formation of Paideia in the Ancient Greece and Doctrinal and Educational Teachings in the Ancient Persia: Emphasizing on Iliad, Odyssey and Shahname**

Mohammad Hassan Mirzamohammadi<sup>1</sup>

Farideh Davoudy Moghadam<sup>2</sup>

## **Abstract**

The purpose of this study is to investigate and compare the literary backgrounds of the formation of Paideia in ancient Greece and the implications of doctrinal and educational teachings in the ancient Persia. The main sources are Iliad, Odyssey and Shahname which are studied by the method of analysis (conceptual, documentary, and comparative). At first, the concepts, backgrounds, types and fields of the formation of Paideia in Greece and educational teachings in Persia were examined in terms of physical, artistic, moral, and intellectual dimensions. Then, commonalities and differences between them were extracted. In terms of commonalities, the epic aspects overcome other literary genres. As well, in both cultures, allegory was used in education. In the physical dimension, in the literature of the both cultures, a transcendent human was conceived in terms of a healthy body and a pure spirit. In the moral dimension, humane teachings and examples of chivalry and high ethics were introduced through the stories and epic poems. In the intellectual dimension of the ancient Persia, wisdom was given great importance. In the Greek literature too, the topic of rationality and its ramifications were at issue. This rationality is expressed in terms of the cultural and educational contexts of the two nations, as in Shahnameh, the most significant signs of wisdom are brief and meaningful talk. In the Greek Paideia, the effects of this wisdom are expressed in philosophy. Integrating wisdom and tolerance with people, valuable work, justice, the balance in behavior and life through wisdom are of common aspects in the both cultures. In terms of difference, in the Greek literature, components are more detailed and more functional, and myths are more individualized, while in Persia there were more general teachings and collective myths. In the artistic aspect, we see wider concepts in Persian literature compared to the Greek culture.

**Keywords:** Paideia, education, doctrinal teachings, ancient Greece, ancient Persia, Iliad, Odyssey, Shahname, comparison

---

1. Associate Professor, Department of Education, Shahed University & Member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding Author); mirzamohammadi@shahed.ac.ir

2. Associate Professor, Department of literature, Shahed University; fdavoudi@gmail.com

# **The status of massive open online courses (MOOCs) in breeding students' moral responsibility with an emphasis on actor- network philosophical theory<sup>1</sup>**

Amir Moradi<sup>2</sup>

Saeid Zarghami-Hamrah<sup>3</sup>

## **Abstract**

The goal of this research is investigate the position of MOOCs in breeding students' moral responsibility with an emphasis on actor- network theory. The present research is philosophical and conceptual and linguistic analysis and transgressive logical analysis. Documents analyzed included views of experts, books, background studies and related research in the field. Findings of the research showed; based on the theory of actor- network and the simultaneous function of man and technology and their interactions between each other, MOOCs is not a neutral tool and can has a dual position is constructive and unconstructive in breeding students' moral responsibility. On the one hand, through changing the role of the teacher and the student, the application of interactive approaches in teaching, the development of specific competencies and the development of educational justice have provided a basis for breeding responsibility. On the contrary, due to the non-presence, unconditional acceptance of all applicants, crowded classrooms, the existence of false identities and the possibility of unknowing learners have reduced student responsibility. Based on the theory of actor network and the intermediate, symmetric and network look at humans and artifacts, it can be concluded the technology of MOOCs through changing the nature, interests and intentions of the actors provides background for training their moral responsibility or irresponsible. But this lackage can be filled by interacting with the learning environment and using more than multimedia technologies.

**Keywords:** Massive Open Online Course (MOOC), Moral responsibility, Actor-network theory, Higher education

---

1. This article is from the responsible author's thesis.

2. Ph.D of philosophy of education kharazmi University & Member of Philosophy of Education Society of Iran; amirmoradi8@yahoo.com

3. Associate Professor of Philosophy of Education, Faculty of Education Sciences and Psychology, Kharazmi University & Member of Philosophy of Education Society of Iran; zarghamii2005@yahoo.com

# A Comparative Study on Critical Thinking in Social Philosophy of Horkheimer and “Philosophy for Children Program”

Masoomeh Ramezani Fini<sup>1</sup>  
Khosrow Bagheri Noaparast<sup>2</sup>  
Yahya Ghaedi<sup>3</sup>

## Abstract

This article is a comparative study between foundations, goals, and methodology of critical thinking in social philosophy of Horkheimer and “Philosophy for children”(P4C) program, and criticizing them. In order to realize this goal 3 questions are investigated on 3 aspects of foundations, aims and methods; and their relationship is studied. The result shows some similarities and differences between them. Similarities in foundations like being affected by Socrates, emphasize on thinking position in philosophy more than metaphysical subjects. About similarities in aims intellectual growth and to create better life is common in two approaches but the meaning of better life for them is different; for Horkheimer it means creating happiness for more people but in P4C program it means living in a democratic society with responsible and thoughtful citizens. Differences like adopting with social circumstances and the place of knowledge in social critic are mentioned. In methodology the main difference is to present certain and definable method for improving critical thinking in p4c but Horkheimer argue that critical thinking is a continuous process, so he doesn't present a definite method only speaks of negative critique. The result of this study can be used for other researchers in philosophy and philosophy of education and other educational fields, curricula developer in educational systems, especially in developing an educational model for educating critical thinking.

**Keywords:** Critical Theory, Philosophy for Children, Critical thinking, Rationality, Reasoning, Interaction

---

1. Ph.D of philosophy of education, Tehran University & Member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding Author); Email: ramezani.masume@yahoo.com

2. Professor of Philosophy of Education, Faculty of Education Sciences and Psychology, University of Tehran & President of Philosophy of Education Society of Iran; Email: khbagheri@ut.ac.ir

3. Associate Professor of Philosophy of Education, Faculty of Education Sciences and Psychology, Kharazmi University & Member of Philosophy of Education Society of Iran; Email: yahyaghaedy@yahoo.com

# A Preventive Model of Utilitarian Moral Education with Emphasis on Undesirable Conducts in Mill's viewpoint

Shahnaz Shahriari Neisiani<sup>1</sup>; RezaAli Norouzi<sup>2</sup>; Mohammad Meshkat<sup>3</sup>

## Abstract

The purpose of this research is to formulate a preventive model of the utilitarian moral education with emphasis on undesirable conducts in Mill's viewpoint. The method used is the "descriptive-analytical" method. Undesirable conducts include wrong conducts (violating rights and comfort of others), and unpleasant conducts, the existence of which can be explained with fails in duties. The goal of moral education is happiness, and moral education includes dimensions of prevention and punishment. Punishments appear in the following forms: reprobation for violating the rights and disturbing the comfort, and losing the positive attention of others because of the behaviors lacking personal dignity. By prevention, we mean primary prevention that is governed by the principles of justice and contemplation. The governance of justice is related to the conducts violating the rights, but governance of the principle of contemplation is in preventing wrong conducts, and in meanings of "care of soul" and care of reasons. In unpleasant conducts, the ruling principle is the contemplation with aforementioned meanings. These findings support Mill's belief that "the main foundations of moral life in the new age are justice and contemplation." Prevention strategies referring to the two types of undesirable conducts are strengthening conscience and giving insights. The linkage of strategies to principles is presented in the preventive model. According to the findings on prevention, considering reasonable punishment for wrong conducts and paying attention to justice and contemplation in explaining undesirable conducts is a positive aspect of Mill's perspective. However, his views on unpleasant conducts have been criticized, because interventions and punishments considered for these conducts lack the necessary performance for guaranteeing the prevention of self-harm and reforming the holders of unpleasant conducts. Also his opinion about people's owing to one another lacks the strong executive support for action in relation to the holders of these conducts. Removing these weaknesses requires a revision of Mill's harm principle and correcting and reconstructing some of his beliefs.

**Keywords:** Mill, Utilitarian Ethics, Undesirable Conducts, Moral Education, Preventive Model

---

1. Ph.D Student of Philosophy of Education of University of Isfahan & member of Philosophy of Education Society of Iran; shahriari329.phe@gmail.com

2. Associate Professor of Philosophy of Education of University of Isfahan & member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding Author); r.norouzi@edu.ui.ac.ir

3. Associate Professor of Philosophy of University of Isfahan. E-mail: m.meshkat@ltr.ui.ac.ir



# **Methodological Exploration of the Conceptual Analysis Process in the Islamic Philosophy of Education Based on the Theory of Conventional Perceptions of M.H. Tabatabaie**

Sara Hanifeh-zadeh<sup>1</sup>  
Alireza Sadegh-Zadeh Ghamsary<sup>2</sup>  
Ahad Faramarz-Gharamaleki<sup>3</sup>  
Mohsen Imani Naiiny<sup>4</sup>

## **Abstract**

The purpose of this paper is to present a methodological exploration of the process of analyzing educational concepts in philosophy of education with an Islamic approach based on the theory of conventional perceptions of M.H. Tabatabaie. The findings show firstly that educational concepts have these characteristics: 1. Conventional and normative, and therefore the impossibility of connecting them to facts and the truth 2. Not having a productive relationship with the obvious and theoretical theorems. 3. The possibility of change. 4- The possibility of the psychological connection of these types of concepts with the set of facts and needs of human existence. Therefore, it is necessary for educators to integrate these realities and existential needs in the process of analyzing educational concepts. Secondly, the most important criteria for accreditation of such concepts are: 1- Validity of values and supporting propositions, 2- Efficiency (in meeting the needs of human beings), and 3- Compatibility with other social values.

**Key words:** Educational Concepts, Conceptual Analysis Process, Methodology, Islamic Approach, Tabatabaie, Theory of Conventional perceptions

---

1. PhD of PhilosoPhy of Education & Member of Philosophy of Education Society of Iran; s.hanifehzadeh@modares.ac.ir

2. Assistant Professor in Department of Educatinal Sciences, Tarbiat Modarres University & member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding author); alireza\_sadeqzadeh@yahoo.com

3. Professor in Department Islamic Philosophy and Theology, Tehran University; ghmaleki@ut.ac.ir

4. Associate Professor in Department of Educatinal Sciences, Tarbiat Modarres University & member of Philosophy of Education Society of Iran; imanimo2@gmail.com

# Contents

<b>Editorial</b>	<b>1</b>
<i>Khosrow Bagheri Noaparast</i>	
<b>Original Articles</b>	
<b>Methodological Exploration of the Conceptual Analysis Process in the Islamic Philosophy of Education Based on the Theory of Conventional Perceptions of M.H. Tabatabaie</b>	<b>5</b>
<i>Sara Hanifeh-zadeh; Alireza Sadegh-Zadeh Ghamsary; Ahad Faramarz-Gharamaleki; Mohsen Imani Naiiny</i>	
<b>A Preventive Model of Utilitarian Moral Education with Emphasis on Undesirable Conducts in Mill's viewpoint</b>	<b>31</b>
<i>Shahnaz Shahriari Neisiani; RezaAli Norouzi; Mohammad Meshkat</i>	
<b>A Comparative Study on Critical Thinking in Social Philosophy of Horkheimer and "Philosophy for Children Program"</b>	<b>63</b>
<i>Masoomeh Ramezani Fini; Khosrow Bagheri Noaparast Yahya Ghaedi</i>	
<b>The status of massive open online courses (MOOCs) in breeding students' moral responsibility with an emphasis on actor- network philosophical theory</b>	<b>95</b>
<i>Amir Moradi; Saeid Zarghami-Hamrah</i>	
<b>A Comparative Study on the Literary Backgrounds in the Formation of Paideia in the Ancient Greece and Doctrinal and Educational Teachings in the Ancient Persia: Emphasizing on Iliad, Odyssey and Shahname</b>	<b>119</b>
<i>Mohammad Hassan Mirzamohammadi; Farideh Davoudy Moghadam</i>	
<b>Moral Autonomy in Taylor's Ethics of Authenticity and its Implications for Education</b>	<b>139</b>
<i>Marzieh Aali; Mohammad Ravanbakhsh</i>	

## Editorial Board

[Khosrow Bagheri Noaparast](#)

*Professor at University of Tehran*

[Tayebeh Tavasoli](#)

*Assistant Professor at University of Qom*

[Seyed Mahdi Sajjadi](#)

*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, faculty of psychology and education of Tehran university, Kardan St., AaleAhmad St., Tehran, P.O. Box: 1445983861.

**Tel/Fax:** 021-88928521

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

**E-mail:** [pesi.anjoman@gmail.com](mailto:pesi.anjoman@gmail.com)

The Biannual of the Philosophy of Education Society of Iran

# **Philosophy of Education**

---

Volume 3, Issue 2, Autumn & Winter 2018 – ISSN: 2538-2802