

به نام خدا

دوفصلنامه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تربیت

سال ۶، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۰

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 اسفندماه ۱۴۰۰ منتشر گردیده است.



دوفصلنامه فلسفه تربیت

سال ۶، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۰

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 نوع پرست (استاد دانشگاه تهران)

مدیر داخلی: دکتر طیبه توسلی (استادیار دانشگاه قم)

ویراستار: دکتر سعیده باقری و سحر موسی وند

بازبینی و صفحه آرایی: سحر موسی وند

مدیر اجرایی: فهیمه نظام الاسلامی

زبان مجله: فارسی - انگلیسی

اعضای هیات تحریریه (به ترتیب الفبا):

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

نشانی: بزرگراه شهید چمران، خیابان جلال آل احمد، مقابل کوی نصر، خیابان دکتر کاردان، دانشکده روان شناسی و

علوم تربیتی دانشگاه تهران، کدپستی: ۱۴۴۵۹۸۳۸۶۱

نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۹۲۸۵۲۱

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

پست الکترونیکی: pesi.anjoman@gmail.com

درباره نشریه

الف) اهداف

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

ب) محورهای تخصصی

پژوهش‌های فلسفی در:

تاریخ و ماهیت رشته فلسفهٔ تعلیم و تربیت

مکاتب و رویکردهای فلسفهٔ تعلیم و تربیت قدیم و جدید

تاریخ اندیشه و عمل تربیتی (سیاست‌ها، برنامه‌ها، اقدامات و...)

مفاهیم، گزاره‌ها و نظریه‌های تربیتی

آراء مربیان و فیلسوفان تربیتی

روش‌شناسی پژوهش‌های تربیتی

انواع تربیت

مسائل تعلیم و تربیت ایران و جهان

برنامه درسی و آموزش در رشته‌های گوناگون^۱

ج) انواع مقالات:

مقالات برآمده از پژوهش‌های اصیل در موضوعات فلسفهٔ تعلیم و تربیت

مقالات مروری شامل مرور و تنظیم مطالعات انجام شده در مباحث فلسفهٔ 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:

دارای «عنوان، چکیدهٔ فارسی، کلیدواژه‌ها، مقدمه، ساختار اصلی، نتیجه، فهرست منابع و

چکیدهٔ 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.

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

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 رسم الخط BZar تایپ شود. چکیده، پانویس و منابع با همان قلم و اندازه ۱۱ باشد. رسم الخط 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)
- خرد و خردورزی از منظر علوم اعصاب بر اساس دیدگاه آنتونیو داماسیو و بررسی دلالت‌های آن برای تربیت عقلانی ۵
آزاد محمدی، خسرو باقری، محمود تلخایی و نرگس سجادیه
- روایت پداگوژیکی هوشیاری بدنمند در عصر پسافروکاست‌گرایی: گسست‌ناپذیری ذهن-بدن-جهان ۲۹
زینب مهدوی، بختیار شعبانی ورکی و طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی
- بررسی فلسفی دلایل عمل اخلاقی اهدای عضو و اصول و روش‌های تربیتی ترغیب‌متریبان به انجام آن از دیدگاه اسلامی عمل ۶۳
مراد یاری دهنوی و حمید بلوچی
- دوران کودکی، شُرور و تربیت خطاشکیب ۸۷
سعید آزادمنش
- نقدی بر اهداف ساحت تربیت دینی و اخلاقی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش ۱۰۵
محمدحسینی
- روش‌های تربیت عقلانی در رویکرد فیض محور افلوپین ۱۳۱
اکبرغلامی، رضا علی نوروزی، محمدحسین حیدری و مجتبی سپاهی
- مرور کتاب: حیات معقول (استاد محمدتقی جعفری) ۱۵۷
خسرو باقری نوع‌پرست
- چکیده‌های انگلیسی ۱۶۷

سخن سردبیر

دکتر خسرو باقری نوع‌پرست (استاد دانشگاه تهران)

دغدغه جامع‌نگری به آدمی و تربیت وی، همواره در رقابت با نگرش‌های تک‌ساحتی یا فروگاهش‌گرا قرار داشته است. امروزه اهمیت این‌گونه جامع‌نگری بیش از پیش باز شناخته شده و هم در عرصه‌های فلسفی و هم در عرصه‌های علمی مورد عنایت ویژه است. می‌توان گفت که مقاله‌های این شماره از مجله به گونه‌های مختلفی بر این جامع‌نگری انگشت‌تاکید نهاده‌اند.

در مقاله نخست، دیدگاه داماسیو به منزله دیدگاهی علمی و عصب‌شناختی در کانون توجه قرار گرفته و اهمیت جنبه‌های عاطفی را در تربیت عقلانی نشان داده است. تقابل میان عقل و اندیشه از سویی و عاطفه و هیجان از سوی دیگر، سابقه‌ای دیرینه دارد. در این مقاله، نظر بر آن است که این تقابل را باید فرو نهاد و تاثیر و تاثیر عقل و عاطفه را بازشناسی کرد. بر همین اساس، تربیت عقلانی را نمی‌توان به معنا یا ملازم با مهار عواطف و هیجانات در نظر گرفت، بلکه در واقع، لازم است نقش سازنده عواطف و هیجانات در رشد عقلانی را نیز به منزله نقشی مهم از عواطف و هیجانات لحاظ کرد.

در مقاله دوم نیز جامع‌نگری در کانون توجه است. در این مقاله، نظر بر آن است که ما نگرش فروگاهشی را پشت سر گذاشته‌ایم و نه روایت دیرینه دوگانه‌انگار که ذهن را به امری مجرد فرو می‌کاست و نه حتی شکل پیچیده و نوظهور حذف‌گرایی که خود را متفاوت با نگرش فروگاهشی به نمایش می‌گذارد، پذیرفتنی نیستند. دیدگاه عصب‌پدیدارشناسی کوششی است برای آن که ذهن را با بدن، از سویی، و با جهان پیرامون، از سوی دیگر، در پیوندی ناگسستنی به تصویر درآورد. با داشتن چنین تصویری از موجودیت آدمی، تربیت باید خود را از یکسونگری‌های عقلانی، جسمانی، یا محیط‌گرایی مصون نگاه دارد و اصول و شیوه‌های تربیتی، مبتنی بر تعامل این عرصه‌های سه‌گانه سامان داده شوند.

در مقاله سوم، موضوع اهدای عضو، نه در بستر پزشکی، بلکه از منظری فلسفی، اخلاقی و تربیتی مورد نظر قرار گرفته است. این بررسی، بار دیگر نشان می‌دهد که ابعاد وجود آدمی درهم‌تنیدگی غیر قابل‌گسستی دارند و چنین نیست که اهدای عضو، تنها امری بدنی یا مرتبط با بدن باشد. بر این اساس، تصمیم‌گیری بیماران حاد برای اهدای اعضای بدن خود پس از مرگ، بر لایه‌های عمیق وجودی مبتنی است. در این مقاله، کوشش شده است براساس دیدگاه اسلامی عمل، لایه‌های عقلانی، عاطفی و ارادی عمل اهدای عضو مورد

تحلیل قرار گیرند و روش‌هایی تربیتی متناسب با این لایه‌ها پیشنهاد شوند تا آمادگی‌های لازم در متریان برای اتخاذ چنین تصمیم جسورانه‌ای در مواقع لزوم فراهم گردد.

مقاله چهارم به بررسی دوران کودکی اختصاص یافته است. اما در این بررسی نیز نوعی جامع‌نگری به طبیعت و تربیت کودک به میان آمده است. برخلاف دیدگاه‌های فروکاهشی که کودک را موجودی شرور و یا نیک نهاد به نمایش گذاشته‌اند، در این مقاله نظر بر آن است که هر دو دسته‌گرایش نیک و بد، جایگاه ویژه خود را در موجودیت کودک و حتی در تحول وجودی او دارا هستند. بر این اساس، به جای آن که گرایش کودک به خطا یا آنچه شیطنت نامیده می‌شود، مورد سرکوب قرار گیرد، لازم است مواجهه‌ای مدارا گونه با آن اتخاذ شود تا کارکردها و آثار مناسب مترتب بر این دسته از گرایش‌ها آشکار شوند.

در مقاله پنجم، تلاش‌های اخیر شورای عالی آموزش و پرورش کشور در حوزه تربیت دینی و اخلاقی در بوته نقد قرار گرفته‌اند. این نگرش انتقادی نیز به نحوی تقابل عقل و شرع را در مواضع اخلاقی و دینی مورد حمله قرار داده و در پی آن بوده است که نشان دهد مصوبه‌های اخیر شورای مذکور، بر نگاهی شرع‌گرایانه، به دور از دغدغه‌های عقلانی، در مسأله تربیت دینی و اخلاقی مبتنی بوده است. از نظر مؤلف، در حالی که اخلاق، امری پیشادینی و ملازم با زمینه‌های عقلانی است، کوشش بر حصر اخلاق در محدوده دین، نه تنها از منظر دینی موجه به نظر نمی‌رسد بلکه حاصل چنین تلاشی نیز چندان امیدبخش نیست و به نوعی تربیت اخلاقی محاط در دین می‌انجامد و محمل عقلانی تربیت اخلاقی را مخدوش می‌سازد.

در آخرین مقاله، تربیت عقلانی از منظر رویکرد فیض محور افلوطین مورد کاوش قرار گرفته است. در این بررسی نیز نوعی جامع‌نگری مورد نظر است، به ویژه برای مقابله با گرایش بازاری شدن دانش که همچون موجی فراگیر در اندیشه اجتماعی و تربیتی کشور ما نیز رخنه کرده است. در نقد این موج برای فروکاهش خرد آدمی به نوعی نازل از عقل عملی، مولفان کوشیده‌اند هم عقل عملی را در ترازوی فاخر از فرزاندگی و تهذیب نفس قرار دهند و هم تعامل ثمربخش عقل نظری و عقل عملی را به کانون توجه بیاورند.

امید است این تلاش‌های محققان در تاکید بر جامع‌نگری در تربیت آدمی بر بستر جریان‌های معاصر فلسفی، علمی و عملی، پنجره‌ای تازه برای نگاه مناسب به امر تعلیم و تربیت گشوده باشد.

خرد و خردورزی از منظر علوم اعصاب براساس دیدگاه آنتونیو داماسیو و بررسی دلالت‌های آن برای تربیت عقلانی؛^۱

آزادمحمدی^۳، خسروباقری نوع پرست^۴، محمود تلخابی^۵ و نرگس سجادیه^۶

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی خرد و خردورزی از دیدگاه آنتونیو داماسیو (با تأکید بر فرضیه نشانگرهای جسمی) و بیان دلالت‌های آن در تربیت عقلانی است. پرسش اساسی این است که آنچه داماسیو در قالب فرضیه نشانگر جسمی درباره خردورزی می‌گوید، چه دلالت‌هایی برای تربیت عقلانی دارد؟ برای پاسخ به این سؤال از روش پژوهش توصیفی-تحلیلی استفاده شده است. دیدگاه زیست‌عصب‌شناسانه داماسیو با تأکید بر نقش بدن و تنظیمات زیست‌شناختی (تعادل حیاتی، اصل ارزش، هیجانات و احساسات) رشد خرد را در بستر و بر محور هیجانات و احساسات می‌داند. داماسیو معتقد است درهم‌تنیدگی و انسجام میان شناخت و جنبه‌های عاطفی، ضرورتی است که طی تکامل ارگانیسم برای حفظ و مدیریت حیات به وجود آمده است؛ از این‌رو کارکرد صحیح استدلال و خردورزی اساساً وابسته به کارکرد درست هیجانات و احساسات است. در این دیدگاه نقص خردورزی به جای اینکه شناختی باشد، به نقص در کارکرد هیجانات و احساسات مربوط است. بنابراین، چنانچه سیستم هیجانی دچار بدکارکردی شود، فرآیند تصمیم‌گیری و خردورزی نیز با نقصی بنیادین روبه‌رو خواهد شد. از جمله دلالت‌های دیدگاه داماسیو برای تربیت عقلانی و پرورش خردورزی عبارتند از: (الف) به رسمیت شناختن نقش سازنده عواطف در پرورش قوه عقلانی و مهارت استدلال، (ب) بهره‌گرفتن از ظرفیت استدلال برای اصلاح نقش هیجانات، (ج) درهم‌تنیدگی به جای تفکیک، مواد درسی بر مبنای ارتباط متقابل پرورش تفکر- پرورش هیجان/احساس.

واژگان کلیدی: فرضیه نشانگر جسمی، خردورزی، تربیت عقلانی، هیجان، احساس

^۱ تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۳/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۱۹

^۲ این مقاله با حمایت ستاد توسعه علوم و فناوری های شناختی و با شماره گرنت ۶۸۷۵ انجام شده است.

^۳ دکترای فلسفه تعلیم و تربیت؛ azadmohammadi.ph@gmail.com

^۴ استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)؛ khbagheri@ut.ac.ir

^۵ دانشیار و عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان؛ talkhabius@gmail.com

^۶ استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ n.sajadieh@gmail.com

مقدمه

بررسی چیهستی عقل و عقل‌ورزی اهمیت زیادی دارد و به همین جهت متفکرانی نظیر امانوئل کانت^۱ و یورگن هابرماس^۲ در آثار برجسته خود به بررسی جوانب آن پرداخته‌اند؛ به‌عنوان نمونه، کانت در کتاب‌های «نقد عقل محض»^۳ (۱۳۹۴) و «نقد عقل عملی»^۴ (۱۳۹۵) به بررسی چیهستی عقل و عقل‌ورزی پرداخته است. همچنین، یورگن هابرماس به عنوان یک جامعه‌شناس نیز پروژه فکری خود را درباره بررسی این امر سامان‌دهی کرده و در کتاب «کنش ارتباطی»^۵ (هابرماس، ۱۹۸۴) به منظور بازسازی و بازتعریف اقسام عقل و به طور خاص احیای عقلانیت ارتباطی^۶ تلاش‌های بسیاری انجام داده است. در ادبیات پژوهشی فلسفه تربیت و گرایش‌های مختلف علوم تربیتی به زبان فارسی نیز به بررسی چیهستی عقل، عقل‌ورزی، و تربیت عقلانی از منظر فیلسوفان، مکاتب مختلف فکری، مکاتب دینی، بزرگان دینی، شاعران و ادیبان پرداخته شده است (انصافی مهربانی و مدور، ۱۳۹۳، دهقان سرخ‌آبادی و کرامتی، ۱۳۹۵، ایران‌منش، علوی و خراسانی، ۱۳۹۶، عشوری، حیدری و بختیارنصرآبادی، ۱۳۹۲). در اهمیت تربیت عقلانی گفته شده است در تربیت هیچ چیز به اندازه «تفکر و پرورش آن» اهمیت ندارد؛ زیرا جریان تربیت از مسیری می‌گذرد که تعقل و تأمل اساس آن است (مهربانی و مدور، ۱۳۹۳، دهقان سرخ‌آبادی و کرامتی، ۱۳۹۵). در این آثار که به زبان فارسی به بررسی تربیت عقلانی پرداخته‌اند، نقش سازنده و ایجابی عواطف (هیجانان و احساسات) در پرورش تفکر چندان جدی مورد بحث و بررسی قرار نگرفته است. اگر اشاراتی هم به عواطف شده، در این جهت بوده است که باید از نفوذ هیجانان و هواهای نفسانی در مرحله خردورزی جلوگیری و از تأثیر مخرب آن‌ها بر تصمیم‌ها مراقبت کرد. درحالی‌که از این نکته غفلت شده است که این کار به‌معنای حذف هیجانان نیست، بلکه به‌معنای جایگزین کردن هیجانان و احساسات مثبت به‌جای هیجانان و احساسات منفی است؛ مثلاً اگر کسی را از خشمگین شدن در هنگام تصمیم برحذر می‌داریم، آن را به حالتی دیگر دعوت می‌کنیم که احساس آرامش وجود دارد، اگرچه حتی خود این پیشنهاد هم

1. Immanuel Kant

2. Jurgen Habermas

3. Critique of pure reason

4. Critique of practical reason

5. communicative action

6. communicative rationality

اساساً هیجانی است؛ زیرا می‌دانیم آثار تصمیم از سر خشم، آثار زیان‌بار و مخربی خواهد بود. فهم این مخرب و زیان‌بار بودن و همچنین دعوت به حالتی که عواقب تصمیم مفید و سازنده باشد، قضاوتی است که توسط عواطف (هیجانات و احساسات) خلق می‌شود؛ زیرا اگر ترس از عواقب زیان‌بار (برای خود یا دیگران) نباشد و میل به پیامدهای مفید وجود نداشته باشد، ممکن است همه تصمیم‌ها و شاید رویدادها برای ما یکسان باشند.

یکی از مباحث دربارهٔ چیستی خرد و خردورزی، ارتباط میان خرد^۱ و عواطف^۲ است. دست‌کم از سه دیدگاه مختلف در این زمینه می‌توان صحبت کرد؛ اول از این جهت که در بحث خردورزی، چندان به نقش عواطف توجه نمی‌شود؛ یا اینکه به‌عنوان عناصری آشفته‌گر و مزاحم برای فرآیند خردورزی از آن‌ها یاد شده است که ایده «شور، دست و پای عقلانیت را می‌بندد» (به نقل از داماسیو، ۱۳۹۱، ص. ۲۵۷) مشهورترین عبارت توصیف‌گر اعتقاد اندیشمندان این طیف است. دستهٔ دیگر، کسانی همچون هیوم آنقدر دربارهٔ جایگاه احساسات اغراق کرده‌اند که عقل را بردهٔ احساسات نامیده‌اند؛ مثلاً کاپلستون از هیوم چنین نقل می‌کند: «عقل برده احساسات است و باید چنین باشد. هرگز عقل کاری جز گزاردن فرمان آن‌ها ندارد» (کاپلستون، ۱۳۷۵، ص. ۲۴۵). این سخن هیوم بدان معناست که خردورزی و شناخت چیزی جز پدید آمدن میل و احساس قوی و عمل مطابق آن نیست. چنین تفسیری از عقل، آن را چون ابزاری در اختیار احساسات قرار می‌دهد تا فرمان‌های آن را بی‌قیدوشرط اجرا کند. دستهٔ سوم، کسانی هستند که معتقدند تعامل وثیقی میان شناخت و عواطف برقرار است؛ به‌گونه‌ای که تمامی پردازش‌های شناختی مؤلفه‌های هیجانی را دارند. همچنین پردازش‌های هیجانی کاملاً مستقل از پردازش‌های شناختی نیستند و از آنان تأثیر می‌پذیرند. مثلاً تاگارد^۳ (۲۰۰۸) معتقد است که نواحی استنتاجی مغز با احساسات درهم‌تنیده‌اند. در این طیف کسانی دیگر مانند آنتونیو داماسیو (۱۹۹۴، ۲۰۰۳، ۲۰۱۰، ۲۰۰۷) هستند که از تعامل میان شناخت و هیجان صحبت می‌کنند. داماسیو بدون تقلیل شأن و نقش خرد به هیجانات و احساسات، معتقد است هیجانات و احساسات محور و اساس رشد خرد و فرآیند خردورزی هستند. ای‌موردینو-یانگ^۴ (۲۰۱۵) نیز از وابستگی

¹ reason

² affection

³ Thagard

⁴ Immordino - Yang

نظام هیجانی- عاطفی سخن می‌گوید و حضور عواطف در هرگونه تشکیل شناخت و یادگیری را ضروری می‌داند. در ارتباط با عقاید داماسیو درباره نقش عواطف در شناخت، اشمیت (۲۰۱۵) در ارتباط با نقش عواطف در یادگیری و شناخت می‌گوید ما تنها به چیزهایی عمیقاً فکر خواهیم کرد که برای ما مهم باشد و تربیت شناختی باید هیجانان را در محور قرار دهد. در همین زمینه، لرنر، والدسولو، و کاسمن^۱ (۲۰۱۵) نیز معتقدند تصمیم‌گیری یک فعالیت صرفاً عقلانی نیست. همچنین در پژوهش تلخابی، باقری، بزرگی، صحافی و محمدی (۱۳۹۵) به درهم‌تنیدگی شناخت و هیجان از منظر برخی دیدگاه‌های علوم شناختی اشاره شده است که با دیدگاه داماسیو اشتراکات بسیار زیادی دارد.

بررسی این دیدگاه‌ها برای دست‌اندرکاران تربیت حاوی این پیام است که باید درباره قدرت روان‌شناختی هیجانان و احساسات بازاندیشی و نقش و جایگاه آن‌ها را در تربیت عقلانی مشخص کنند. در این پژوهش، دیدگاهی که برای بررسی چستی خرد و خردورزی برگزیده شده، دیدگاه زیست‌عصب‌شناسی^۲ آنتونیو داماسیو است و آنچه در «فرضیه نشانگرهای جسمی»^۳ آمده، به‌عنوان محور بحث قرار گرفته است. سؤال اصلی پژوهش این است که دیدگاه داماسیو در فرضیه نشانگرهای جسمی برای تربیت عقلانی چه دلالت‌هایی دارد؟ برای پاسخ به این سؤال ابتدا به توصیف چارچوب نظری داماسیو در فرضیه نشانگرهای جسمی پرداخته و سپس با رویکردی تحلیلی، دلالت‌های آن برای پرورش خردورزی و تربیت عقلانی بیان شده است.

یکی از مهم‌ترین دیدگاه‌های داماسیو که در آثارش به آن می‌پردازد، نقش اثرگذار و حیاتی هیجانان^۴ و احساسات^۵ در تصمیم‌گیری^۶ و خردورزی^۷ است. این نقش آن‌قدر حیاتی است که شاید بتوان آن را مهم‌ترین سخن داماسیو خواند. داماسیو در آثارش سعی دارد ما را متوجه این نکته سازد که اساساً استدلال و خردورزی وابسته به کارکرد درست هیجانان و احساسات است و اگر به هر دلیلی کارکرد هیجانان و احساسات آسیب ببیند، خللی

¹ Lerner, Valdesolo & Kassam

² neurobiological

³ Somatic- marker hypothesis

⁴ Emotions

⁵ Feelings

⁶ Decision making

⁷ Reasoning

اساسی در فرآیند خردورزی و تصمیم‌گیری ایجاد خواهد شد. وی با ذکر شواهدی نشان داده است افرادی که قبلاً سالم بوده‌اند و دچار آسیب در مناطق مغزی می‌شوند (مانند قشر پیش‌پیشانی که برای استقرار و پردازش گروه معینی از هیجانات و احساسات لازمند)، توانایی این افراد برای اداره و تنظیم زندگی اجتماعی به شدت کاهش می‌یابد (داماسیو، ۱۹۹۸، ۲۰۰۳).

تنظیمات زیست‌شناختی و نقش آن‌ها در خردورزی

داماسیو عصب‌شناس معاصر و استاد دانشگاه کالیفرنیا جنوبی است که تا کنون پنج کتاب شامل خطای دکارت^۱ (۱۳۹۱)، درک رخداد^۲ (۱۳۹۵)، در جستجوی اسپینوزا^۳ (۱۳۹۴ الف)، خویشتن به ذهن می‌آید؛ ساختن مغز آگاه^۴ (۱۳۹۴ ب)، نظم عجیب چیزها؛ احساس، زندگی، و ساختن فرهنگ (۲۰۱۸) درباره مسائل و یافته‌های چندین ساله‌اش در عصب‌شناسی نوشته است و چارچوب نظری خود را در این آثار بیان کرده است. قبل از ورود به بحث چیستی هیجانات و احساسات و بررسی پیوند آنان با خرد و خردورزی، لازم است نگاه کلی داماسیو به انسان مختصراً مرور شود تا بتوان منظور وی از هیجانات و احساسات را بهتر دریابیم. اگر بخواهیم خیلی مختصر به این قضیه پردازیم، می‌توان گفت که در چارچوب نظری داماسیو انسان به‌منزله یک ارگانیسم در نظر گرفته می‌شود که در طول تاریخ تحولی^۵ خود دارای مجموعه‌ای از ویژگی‌ها نظیر آگاهی^۶، ذهنیت^۷، خویشتن^۸، هیجانات، احساسات شده است تا از خلال این قابلیت‌ها و ویژگی‌هایی که پیدا کرده است، بتواند بقای فیزیکی و اجتماعی (همراه با بهروزی و سعادت) خود را حفظ و مدیریت کند.

برای بحث از عقل و تربیت عقلانی در دیدگاه داماسیو لازم است به دو مفهوم بسیار برجسته اشاره کنیم که عبارتند از *تعادل حیاتی*^۹ و *اصل ارزش*^{۱۰}. منظور از *تعادل حیاتی* آن

¹ Descartes error: emotion, reason and the human brain (1994)

² The feeling of what happens (1999)

³ Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain (2003)

⁴ Self comes to mind: Constructing the conscious brain (2010)

⁵ Revolution

⁶ Consciousness

⁷ Subjectivity

^۸ این واژه معادل Self است. داماسیو تکوین آن را در سه سطح «پیش-خود»، «خود بنیادی»، و «خویشتن زندگی‌نامه‌ای» در نظر می‌گیرد که هر کدام مبتنی بر یک سازوکار خاص عصبی پدید می‌آیند (برای مطالعه بیشتر رجوع کنید به داماسیو، ۱۳۹۵؛ ۱۳۹۴ ب).

⁹ Homeostasis

¹⁰ principle value

تنظیمات خودکار و از پیش‌سازمان یافته‌ای است که به موجودات زنده کمک می‌کند به‌صورت خودکار^۱ مسائل بنیادین زندگی را حل کنند، بی‌آنکه نیازی به خردورزی باشد، مانند تنظیم تنفس، ضربان قلب، تنظیم میزان حرارت بدن، تعادل شیمیایی بدن، کارکرد سیستم ایمنی بدن. همچنین، اصل/ارزش یا ارزش زیست‌شناختی^۲ به «وضعیت تنکردی بافت‌های یک اندام‌واره زنده، در یک دامنه تعادل حیاتی مطلوب» (داماسیو، ۱۳۹۴ب، ص. ۷۸) اشاره دارد که به‌صورت خودکار به ارگانیسم کمک می‌کنند تا بقای خود را حفظ کند. در این رابطه وی مولکول‌ها، انتقال دهنده‌های عصبی و ترشحات هورمونی را عمیق‌ترین خاستگاه ارزش و ارزش زیست‌شناختی می‌داند که از طریق تأثیرگذاری در سراسر ارگانیسم به نحوی در تنظیم نظام پاداش/تنبیه و لذت/درد نقش ایفا می‌کنند. نمونه این مولکول‌ها دوپامین^۳، نوراپی‌نفرین^۴، سروتونین^۵، کورتیزول^۶، اُکسی‌توسین^۷ و واسوپرسین^۸ هستند که عمده این موارد در هسته‌های مغزی ساخته می‌شوند و به مناطق مختلف بدن ارسال می‌شوند. این موارد به ارگانیسم کمک می‌کنند که در وهله اول به صورت نااندیشیده (با توجه به نزدیکی یا دوری از تعادل شیمیایی بدن) به مجموعه‌ای از شرایط، اصول و موقعیت‌ها مانند شرایط لذت‌آور که کارکرد روان حیات را به ارمغان می‌آورد، رو کند و از شرایط و موقعیت‌هایی که پدیدآورنده رنج و خطر برای ارگانیسم است، روی‌گردان شود. به این ترتیب، در سطح بدن و با تنظیم رفتارهای هیجانی بر تصمیمات (به‌عنوان مشوق یا عامل بازدارنده) ایفای نقش می‌کند. این سطح از تنظیمات زیست‌شناختی و خودکار، علاوه بر ایفای نقش مشوق یا عامل بازدارنده، از طریق «کاردانی گرایشی»^۹ در تشکیل حافظه و فراخوانی اطلاعات و تنظیم توجه، در فرآیند خردورزی و تصمیم‌گیری انسان نقش‌آفرینی خواهند کرد.

¹ automatically

² biological value

³ dopamine

⁴ norepinephrine

⁵ serotonin

⁶ cortisol

⁷ oxytocin

⁸ vasopressin

⁹ dispositional know-how: این مفهوم حاکی از آن است که ما نشان دهد تصاویری که وارد ذهن می‌شوند گزینشی بوده و در نظر ما میزان برجستگی‌شان متفاوت است.

سخن داماسیو این است که وضعیت تعادل حیاتی و اصل ارزش به‌عنوان نمونه‌ای از تنظیمات زیست‌شناختی در سطح انسان و سایر جانداران از پشه و مگس تا حیوانات تکامل یافته‌تر به عمل در می‌آید. اما تفاوت میان انسان و جانداران دیگر در این است که انسان به مدد برخورداری از ویژگی منحصربه‌فردی نظیر توانایی تولید نقشه‌های عصبی فراوان از محیط درونی و بیرونی و تبدیل آن به تصورات ذهنی، قابلیت‌هایی نظیر حافظه، احساسات، آگاهی بسط‌یافته^۱، خویشتن زندگی‌نامه‌ای و یکپارچه، آینده‌نگر را دارا شده است و بدین سبب توانسته است فرهنگ و عناصر فرهنگی نظیر هنر، موسیقی، علم و فلسفه، تکنولوژی، دولت و سیاست، آموزش و پرورش، قوانین اخلاقی و غیره را خلق کند.^۲

در دیدگاه داماسیو پیچیدگی و توسعه قشر نو و قسمت‌های پیش‌پیشانی مغز به غنا و ارتقای کارکردی عناصر ذهنی کمک کرده است. همین امر موجب شده انسان‌ها به سطح بالاتری از خلق احساسات اجتماعی نظیر همدردی، فداکاری، شفقت، شرم، تعصب، و غیره دست پیدا کنند و در نتیجه بتوانند فرهنگ و قوانین فرهنگی را متقابلاً به سطوح بالاتری برسانند که در چارچوب آن راهبردهای فرهنگی به دمکراسی، لیبرال دمکراسی، قوانین بازار آزاد و سایر سطوح پیچیده‌تر مدیریت حیات دست پیدا کنند. نکته اساسی پیرامون ارتباط میان فرهنگ و زیست‌شناسی این است که داماسیو برخلاف بسیاری از عصب‌شناسان، انسان را از سلطه و جبر زیستی می‌رهاند و اتفاقاً نقش فرهنگ را غالب‌تر (نه به‌معنای حذف کامل زیست‌شناسی) می‌بیند.^۳ وی در این ارتباط می‌گوید:

^۱ extended consciousness

^۲ در نقد دیدگاه داماسیو باید متذکر شد که او به بعد روحانی و معنوی انسان توجهی نداشته است و بر نقش انبیا الهی در ایجاد و رشد فرهنگ و اخلاقیات انسانی و همچنین نقش کتب آسمانی و وحی الهی که به‌عنوان عقل برتر مطرح می‌شود، توجه و تأکید نداشته است و در تبیین ادراک و تعقل و هیجانات به گونه‌ای مباحث را مطرح می‌کند که آن‌ها صرفاً مبتنی بر مغز و ارگانیزم انسان و فعالیت‌های آن می‌باشند، در حالی که علامه طباطبائی در کتاب اصول فلسفه و روش رئالیسم (ج ۱) با ارائه استدلال‌هایی فلسفی و عقلانی به بحث غیر مادی بودن ادراک پرداخته است و هری برودی نیز معتقد است که ادراک دارای جنبه‌های غیر مادی است. جهت آشنائی بیشتر به اثر ایشان و نیز رساله دکتری محسن ایمانی مراجعه نمائید. نقد دیگر او این است که دیدگاه نظری خود را بر آرای داروین بنا نهاده است که نظریه او مورد نقدهای فراوانی قرار گرفته است که بحث درباره حلقه گم شده داروین نمونه‌ای از این نقدهاست و نیز یافته‌های اخیر حاکی از آن است که امکان تبدیل نوعی به نوع دیگر وجود ندارد.

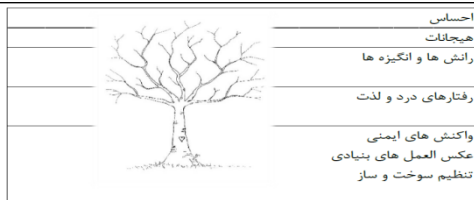
^۳ دیدگاه داماسیو در تبیین نظام شناختی و قابلیت‌های ذهنی و شناختی در طیف دیدگاه‌هایی قرار دارد که عمدتاً نگاه پایین به بالا (bottom-up) به شناخت و پدیده‌های شناختی دارند، اما رویکرد رقیب یعنی رویکرد بالا به پایین (top-down) نیز قوت‌هایی دارد که نمی‌توان به آن بی‌اعتنا بود. بنابراین به دیدگاه داماسیو- به ویژه از منظر رویکرد عاملیت انسانی- و به ویژه در بحث تقلیل اراده به احساس نقدهایی وارد شده است که برای مطالعه بیشتر می‌توانید به محمدی (۱۳۹۸) مراجعه کنید.

«اگرچه زیست‌شناسی و فرهنگ اغلب، چه مستقیم چه غیرمستقیم، خردورزی را تعریف می‌کنند، و ممکن است به نظر بیاید اجرای آزادی‌های فردی را محدود می‌کنند، باید تشخیص دهیم که انسان‌ها فضایی برای چنین آزادی، برای خواستن و اجرای کنش‌هایی دارند که ممکن است برخلاف طینت زیست‌شناسی و فرهنگ عمل کنند» (داماسیو، ۱۳۹۱، ص. ۲۶۴).

همچنین با استفاده از مفاهیمی مانند هیجانان ثانویه^۱ و احساسات، تأثیر متقابل فرهنگ با زیست‌شناسی را به صورت بسیار بنیادین پذیرفته است؛ به طوری که فرهنگ و عناصر فرهنگی پیوند مستحکمی با تعادل حیاتی و احساسات دارند. از طرفی دیگر، وی معتقد است فرهنگ و امور فرهنگی (نظیر تربیت و آموزش) می‌تواند طبیعت اولیه را دگرگون کرده و در تعامل با آن، ذهنیت و شناخت جدیدی به افراد ببخشد. این امر می‌تواند از طریق تعدیل هیجانان، احساسات، و سطح شناخت اتفاق بیفتد و این سه می‌توانند نظام «عمل» افراد را دگرگون کنند.

همان‌طور که در شکل‌های زیر ملاحظه می‌شود، ریشه هیجانان و احساسات نیز در تنظیمات از پیش تعیین شده مانند اصل تعادل حیاتی و تنظیمات خودکار سیستم ایمنی بدن قرار دارد. طبق شکل (۱)، هیجانان و احساسات در تنظیمات خودکار (نظیر واکنش‌های ایمنی و مکانیسمی که درد و لذت را تولید می‌کنند) ریشه دارند. در شکل (۲)، نیز تأثیر این سطوح تا سطح استدلال عالی نشان داده شده است. وجود پیکان‌های متقابل از یک رابطه دوجانبه حکایت می‌کند. در این صورت، بالاترین سطح؛ یعنی استدلال عالی نیز ریشه در تنظیمات تعادل حیاتی و زیست تنظیم یافته دارد. البته استدلال و خردورزی می‌تواند به تغییر احساسات، و احساسات نیز به تغییر هیجانان بینجامند (ظهور هیجانان ثانویه) و این تأثیر تا ناندیشیده‌ترین سطح حفظ حیات (خردورزی/ استدلال) نفوذ می‌کند. این تعامل دوجانبه شناخت با هیجان و احساسات در ادامه بیشتر بیان خواهد شد. یکی از مهم‌ترین دلالت‌های تربیت عقلانی در همین نکته نهفته است، زیرا هم رهنمونی برای بکارگیری ظرفیت استدلال برای تغییر نظام هیجانی به دست می‌دهد و هم استفاده از ظرفیت هیجانان و احساسات برای پرورش استدلال را در اختیار می‌گذارد.

¹ Secondary emotions



شکل ۱- سطوح تنظیم تعادل حیاتی، از ساده به پیچیده (داماسیو، ۱۳۹۴ الف، ص. ۵۰)



شکل ۲- سطوح اداره کننده حیات (داماسیو، ۱۳۹۵، ص. ۱۴۱).

هیجانان و احساسات

هیجانان که به‌طور اساسی در سالیان اخیر در علوم اعصاب‌شناختی و روان‌شناسی شناختی توجه ویژه‌ای بدان شده، در نگاه داماسیو نیز یکی از مهم‌ترین مباحث پر دامنه است. هیجان در نظر او در تنظیمات زیست‌شناختی و آنچه که وی اصل ارزش می‌نامد، ریشه دارد. بنابراین، هیجانان در وهله اول حالتی ناآگاهانه و زیست- تنظیم‌یافته هستند که به معنای واکنش بدن به محیط بیرون بوده و با هدف تأمین بقای ارگانیسم پدید آمده‌اند. «هیجانان بخشی از ابزارهای تنظیم‌کننده زندگی هستند که ما برای بقا به آن‌ها مسلح شده‌ایم» (داماسیو، ۱۳۹۵، ص. ۱۳۹).

داماسیو در آثار مختلف خود، هیجانان را نیز همانند عناصر و پدیده‌های ذهنی با توجه به کارکردهای حفظ بقا در نظر می‌گیرد و دو وظیفه مهم زیست‌شناختی برای هیجان را این‌گونه بر می‌شمارد: ساختن پاسخی خاص و مناسب برای شرایط هیجانی (مانند فرار یا مقابله با یک حیوان مهاجم)؛ تنظیم و اداره محیط داخلی موجود، تا بتواند برای واکنش‌های خاص آماده شود (مانند افزایش یا کاهش ضربان قلب، تنظیم سطح قند و گلوکز خون) (داماسیو، ۱۳۹۵، ص. ۱۴۰). او در بیانی دیگر می‌گوید:

«هیچ جنبه آزاد یا تصادفی در رانش‌ها یا هیجانان وجود ندارد. آن‌ها گنجینه‌هایی بسیار مشخص و به‌جا مانده از تکامل و رفتارها هستند که مغز آن‌ها را در شرایط معین به اجرای وظیفه فرامی‌خواند» (داماسیو، ۲۰۰۱، ۲۰۱۰).

همچنین، در بیانی شبیه به این تصور پیشین و برای نشان دادن ارتباط هیجان به بقا می‌گوید:

«هیجانان مجموعه پیچیده‌ای از واکنش‌های شیمیایی و عصبی هستند که... معطوف به زندگی و حیات موجود هستند، دقیقاً دربارهٔ جسمش، و نقش‌شان این است که به موجود برای حفظ و بقای زندگی‌اش کمک کنند» (داماسیو، ۱۳۹۵ ص. ۱۳۷).

داماسیو به طور کلی از چهار نوع هیجان نام می‌برد: هیجانان اولیه^۱ (خودکار و بدون نیاز به آموختن بوده که در راستای حفظ بقای اندام‌واره به فعالیت درمی‌آیند، نظیر ترس، خشم، اندوه، شادی)، هیجانان ثانویه^۲ (هیجانان‌اتی که در طول رشد آموخته شده و جنبه شخصی شده^۳ و آموختنی^۴ در این دسته از هیجانان وارد عرصه می‌شود که می‌تواند حالت‌های بروز هیجان را تحت تأثیر قرار دهد)، هیجانان زمینه‌ای^۵ (نظیر شوق^۶ و دلسردی^۷ که نه فقط در موقعیت‌های واقعی زندگی برانگیخته می‌شوند، بلکه در اثر وضعیت‌های درونی نظیر بیماری و خستگی نیز ایجاد می‌شود) و هیجانان اجتماعی^۸ (نظیر همدردی، شرم، تحقیر، حسادت، غرور، افتخار که در موقعیت‌های مقتضی بروز می‌یابند، این هیجانان محصول دوره تکاملی جدید هستند و برخی شاید منحصر به انسان هستند).^۹

پس از آنکه به اختصار راجع به چیستی هیجان گفتیم، اکنون لازم است مروری هرچند مختصر دربارهٔ منظور داماسیو از احساسات داشته باشیم. احساسات پیوند بسیار نزدیکی با هیجانان دارد، به همین دلیل است که در برخی متون تفاوتی میان آن‌ها قائل نمی‌شوند. اما در نظر داماسیو، این دو با هم متفاوت‌اند. احساسات جنبه ذهنی دارند و تفاسیر شناختی از تغییرات به‌وجود آمده در بدن توسط هیجانان است. به‌عبارتی دیگر، احساس هیجان اساساً تفاسیر شناختی از تغییرات بدنی و حالت‌های ذهنی آن تغییرات هستند

^۱ primary emotions

^۲ secondary emotions

^۳ personable

^۴ educable

^۵ background emotions

^۶ enthusiasm

^۷ discouragement

^۸ social emotions

^۹ برای مطالعه بیشتر به داماسیو (۱۳۹۱؛ ۱۳۹۴ ب) مراجعه کنید.

(داماسیو، ۱۹۹۹). در ارتباط با پیوند میان احساسات با بدن، داماسیو معتقد است که احساسات ما همان ادراک‌هایی‌اند که در نقشه‌های مغزی بدن رخ داده و طیفی از درد-لذت را بازنمایی می‌کنند و البته احساسات نه فقط از هیجانات بلکه از هر مجموعه‌ای از واکنش‌های مربوط به تعادل حیاتی نیز سرچشمه می‌گیرند تا وضعیت جاری حیات ما را به زبان ذهن برگردانند (داماسیو، ۲۰۱۰؛ ۲۰۱۸).^۱ داماسیو بر آن است که ساختار جزیره‌ای در ارتباط با قشرکمربندی قدامی، هسته پارابراکیال و تالاموس، خاستگاه مهم هر نوع احساس قابل تصور هستند و این شامل تمامی حالت‌های احساسی است، اعم از آن‌هایی که مرتبط با هیجان خاصی هستند یا آن‌هایی که متناظر با هر طیفی از لذت یا درد هستند که شامل شنیدن آهنگی دلخواه، رابطه جنسی، احساس ناشی از مصرف مواد، حال ناشی از تجربه عزلت و غیره می‌شود (داماسیو، ۱۳۹۴ب، صص. ۱۷۱-۱۷۲).

در نظر داماسیو، ماهیت احساسات در برگیرنده افکاری (تصاویری) است که نشانگر بدنی است که در فرآیندی واکنشی مداخله دارد و اگر این ماهیت را از احساسات بگیریم، تفاوتی با افکار ندارند (بوز، جانکر، ترئور، ۲۰۰۸). بدین ترتیب می‌توان گفت به‌طور کلی خاستگاه^۲ ادراک‌هایی که ماهیت احساس را شکل می‌دهند، نقشه‌های متعددی از بدن است که توسط مغز خلق شده و درون‌مایه^۳ آن نیز وضعیت‌های گوناگون بدن است که از طریق این نقشه‌های بازنمودی بدن تصویر می‌شوند (داماسیو، ۲۰۱۸؛ ۱۳۹۴ب). داماسیو می‌گوید اگر این نقش واسطه بدن را حذف کنیم، دیگر میان اینکه بگوییم «احساس می‌کنم» شاد هستم و یا بگوییم «فکر می‌کنم» شاد هستم، فرقی باقی نمی‌ماند (داماسیو، ۲۰۱۰، ۲۰۰۳). بنا به تعبیری می‌توان گفت که درک وضعیت بدن، ماهیت احساس را شکل می‌دهد.

^۱ البته داماسیو می‌پذیرد که داروهای تغییر دهنده خلق و خو (mood-altering) می‌توانند احساس‌ها را تغییر دهند. مثلاً الکل، مواد مخدر، که هم بر ساختار و هم بر کنش مغز آثاری مخرب دارند، داروهای تسکین درد، و هورمون‌هایی مثل استروژن و تستوسترون و یا سایر داروهای تأثیرگذار بر ذهن (psychotropic) می‌توانند از طریق مولکول‌های شیمیایی بر نورون‌های عینی در مناطق مغزی تأثیر گذاشته و احساسات را تغییر دهند. نکته دوم این است که داماسیو معتقد است همواره احساس یک هیجان، لزوماً منطبق بر نقشه‌های واقعی بدن نیست. مثالی برای تفاوت میان وضعیت‌های واقعی بدن و نقشه‌های واقعی آن که داماسیو نام می‌برد، حذف «نقشه طبیعی درد که مغز بازنمودی «نادرست» از وضعیت‌های واقعی بدن ارائه دهد. مثل زخم‌هایی که توسط گاز گرفتن یک حیوان شکارگر بر بدن آمده و یا صدمه دیدن و جراحت بر اثر یک مانع در حالی که ما نیاز به فرار داریم. نوع دیگر از این حالت که مغز نقشه‌های غیرواقعی از بدن را خلق می‌کند، مربوط به آن چیزی است که داماسیو «چرخه بدن فرضی» (as-if-body-loop) می‌نامد. در این حالت مغز بلافاصله مجموعه‌ای از نقشه‌های بدن را خلق می‌کند که با واقعیت کنونی بدن متناظر نیست که معمولاً بازیگران از آن استفاده می‌کنند یا مغز در مواقع احساس همدلی نیز از این راهبرد استفاده می‌کند.

² origin

³ content

احساسات به واسطهٔ اینکه تفاسیر ذهنی و شناختی از تغییرات رخ داده در بدن هستند، به‌طور مستمر وضعیت‌های متفاوت بدن را بازنمایی ذهنی می‌کنند و به این طریق به ما توان حفظ تعادل حیاتی و جستن شرایط ایده‌آل برای بقای همراه با بهروزی را می‌دهند (داماسیو، ۱۳۹۴الف؛ ۱۳۹۴ب؛ ۲۰۱۸). به این ترتیب، احساسات در نظر داماسیو مانند حسگرهای ذهنی ما در ارگانیسم عمل می‌کنند که به خویشتن آگاه^۱ ما این اجازه را می‌دهند که از وضعیت جاری ارگانیسم مطلع باشیم (داماسیو، ۲۰۱۸). این ملاحظه را هم باید در نظر داشت که در بحث از احساسات، وقتی صحبت از خویشتن می‌شود، شامل خویشتن زندگی‌نامه‌ای است که در بردارنده تمامی نظام شناختی و دانشی ماست. بنابراین تفاوت بارز احساسات با هیجان‌ها این است که هیجان‌ها واکنش‌های خودکار بدن به اتفاقات و محرکات درونی و بیرونی است، اما احساسات چون در عرصه ذهن اتفاق می‌افتند همراه با ارزیابی‌های شناختی بوده و آگاهانه می‌باشد که فراتر از دایره واکنش‌های خودکار بدنی است.

فرضیهٔ نشانگرهای جسمی

فرضیهٔ نشانگر جسمی، دیدگاهی دربارهٔ نقش هیجان‌ها و شاخص‌های بدنی در فرآیند خردورزی و تصمیم‌گیری است. در این فرضیه، داماسیو بر خلاف برخی دیدگاه‌هایی که فقط جنبه‌های منفی یا مُخَلِّ هیجان‌ها در فرآیند خردورزی را می‌بینند، تلاش دارد نشان دهد که چگونه هیجان می‌تواند کارکردهای سازنده‌ای داشته باشد و امر تصمیم‌گیری را به دور از فرآیند طاقت‌فرسا و تکرار هرباره در موقعیت‌های مشابه آسان سازد. داماسیو از طریق بررسی برخی بیماران آسیب‌دیده در مناطق لوب پیشانی، آمیگدال و ساختار جزیره‌ای، این نکته را مطرح می‌سازد که نقص در علامت‌دهی هیجانی (وضعیت سوماتیک) به ایجاد خلل و ضعف در تصمیم‌گیری و قضاوت مرتبط با حیطه‌های شخصی و اجتماعی‌شان منتج می‌گردد.

فرضیهٔ نشانگر جسمی داماسیو در پی تبیین فرآیند خردورزی و تصمیم‌گیری و ارتباط آن با هیجان است و همان‌طور که گفته شد، در مقابل دیدگاه‌هایی است که خردورزی را فعالیتی مبتنی بر «خرد ناب»^۲ می‌دانند. داماسیو منظور خود را از به‌کار گرفتن مفهوم «جسمی» و «نشاگر» این‌گونه بیان می‌کند:

^۱ Conscious Self

^۲ pure reason

«وقتی پیامد بد مرتبط با یک واکنش فرضی به ذهن می‌رسد، هر چند گذرا، احساس غریزی ناخوشایندی را تجربه می‌کنید. چون این احساس مربوط به بدن است، به این پدیده اصطلاح فنی وضعیت جسمی (somatic) را اطلاق کردم و به این دلیل که تصویری را «مشخص می‌کند» آن را نشانگر نامیدم... که منظور از واژه جسمی در کلی‌ترین مفهوم آن (چیزی که مربوط به بدن است) و وقتی به نشانگر اشاره می‌شود هم حس غریزی^۱ و هم غیرغریزی را شامل می‌شود.» (داماسیو، ۱۳۹۱، صص. ۲۶۰-۲۵۹).

برای فهم این نظریه باید فرآیند خردورزی و تصمیم‌گیری را آن‌طور که داماسیو بیان می‌کند، مرور کرد؛ زیرا می‌توان گفت که فرضیه نشانگرهای جسمی، به نحوی دربردارنده دیدگاه‌های وی درباره هیجان و تأثیر آن در فرآیند خردورزی است. داماسیو ضمن درهم‌تنیده خواندن خردورزی و تصمیم‌گیری، معتقد است برای اتخاذ تصمیم، تصمیم‌گیرنده دارای «نوعی راهبرد منطقی برای استنباط‌های منطقی» است که برمبنای آن، یک گزینه را انتخاب می‌کند و بقیه از نظر وی دور می‌شوند. داماسیو می‌پذیرد که در این زمینه، فرآیندهای پشتیبانی لازم برای خردورزی سر جای خود هستند و نیز نقش آنان کاملاً محفوظ است؛ اما اعتراض وی به این نکته است که از میان فرآیندهای تصمیم‌گیری فقط به «توجه» و «حافظه کاری»^۲ اعتنا شده و توجه چندانی به نقش هیجان و احساس در این ارتباط نشده است. داماسیو با بیرون راندن بعضی از واکنش‌ها از دایره بحث خود نظیر رفع گرسنگی، یا کنارکشیدن بسیار سریع خود برای برخورد نکردن شی در حال سقوط و غیره، مباحث خود را درباره تصمیم‌هایی که پیچیده‌اند و به خصوص به حیطة شخصی و یا اجتماعی ما مربوط هستند، مطرح می‌کند. در واقع ویژگی این واکنش‌ها این است که برای انتخاب نهایی یک واکنش باید خردورزی و تأمل را به کار گرفت. البته در این‌جا باز هم داماسیو میان فرآیند خردورزی که بلاواسطه به حیطة شخصی و اجتماعی مرتبط است^۳ با فرآیندی دیگر نظیر

^۱ Visceral: مترجم این واژه را غریزی ترجمه کرده است. معادل درست آن، درونی و احشایی است

^۲ working memory

^۳ داماسیو به دشوار و پیچیده بودن تصمیم‌گیری و خردورزی در فضای شخصی و اجتماعی اذعان دارد و در این باره مثال دو دسته از افراد را بیان می‌کند: دسته اول کسانی که اختلال عمیق در تصمیم‌گیری شخصی‌شان لزوماً با اختلال عمیق در حیطة غیرشخصی همراه نیست. مثال بارز آن فیناس گیج است (در کتاب «خطای دکارت» به آن پرداخته شده است) که هرچه تصمیمات به وجود شخصی و اجتماعی آن‌ها نامربوط‌تر باشد، بهتر از عهده کار برمی‌آیند. اما دسته دوم کسانی هستند که عقل سلیم دارند، ولی انفکاک در قابلیت‌های خردورزی‌شان وجود دارد و به هر یک از دو سو میل می‌کنند. مثلاً افرادی که در زمینه فردی‌شان به صورت فوق‌العاده هوشمندانه و خطاناپذیر در پی سود خود و همگروه‌های خود هستند، اما وقتی که در معرض یک مشکل غیرشخصی و

حل آخرین قضیه و مسئله ریاضی تفاوت می‌گذارد؛ زیرا اولی را از نوع خرد عملی^۱ و دومی را در حیطه خرد نظری^۲ و حتی خرد ناب^۳ می‌داند. اما در نهایت وی بیان می‌کند که «شاید واقعاً رشته مشترکی به شکل یک هسته عصب-زیست‌شناسی از میان همه آنها می‌گذرد» (داماسیو، ۱۳۹۱، ص. ۲۵۳).

بدین ترتیب، داماسیو در زمینه خردورزی و تصمیم‌گیری آن تعریف سنتی از خرد را که از آن به‌عنوان «خرد والا»^۴ یاد می‌کند مورد نقد قرار می‌دهد. وی معتقدان به آن را کسانی چون افلاطون، و کانت می‌داند. آنها را بدان دلیل که معتقدند منطق صوری^۵، به‌خودی‌خود ما را به بهترین راه‌حل می‌رساند و برای رسیدن به بهترین نتیجه باید عواطف و هیجانات را کنار گذاشت^۶ (یادآور گفته مشهور «شور نباید دست و پای عقلانیت را ببندد») مورد طعن قرار می‌دهد. دلیل رد نظر آنان بدان جهت است که در نظر داماسیو، استنتاج و تحلیل وضعیت‌هایی که عقلانیت را می‌طلبد، بسیار دشوار بوده و از این‌رو عقلانیت با مفهوم سنتی را ناکارآمد می‌داند. زیرا این تحلیل‌ها و استنتاج‌ها را مستلزم ایجاد سنایورهای فرضی زیادی می‌داند که از جمله شامل الگوهای دیداری و شنیداری و همچنین تولید مداوم حکایت‌های گفتاری است. داماسیو می‌گوید، اما در عمل با توجه به ضعف حافظه انسانی برای محاسبات منطقی آنها و همچنین نادانی ویرانگر انسان در مورد نظریه احتمالات و علم آمار و کاربرد ناقص آن (با وجود این‌که مغزهای ما در چند ثانیه و یا چند دقیقه کوتاه تصمیم می‌گیرند)، عمل تصمیم‌گیری نمی‌تواند صرفاً بر مبنای منطق صوری و خرد ناب باشد.^۷ از

اجتماعی قرار می‌گیرند، خیلی بی‌کفایت عمل می‌کنند. وضعیت عکس آن، دانشمندان و هنرمندان و دانشمندان بزرگی هستند که رابطه اجتماعی آن‌ها نامطلوب بوده و دیگران را با رفتارشان آزار می‌دهند (داماسیو، ۱۳۹۱، ص. ۲۵۴).

^۱ practical reason

^۲ theoretical reason

^۳ pure reason

^۴ high-reason

^۵ formal logic

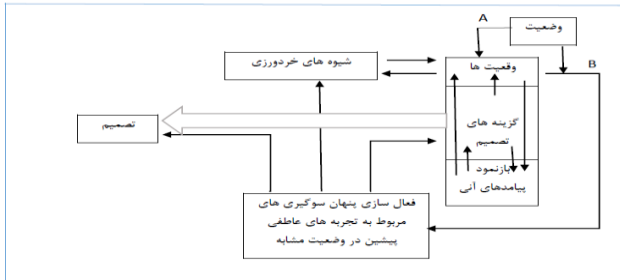
^۶ لازم به ذکر است که خود این ادعای داماسیو جای بحث و بررسی دارد؛ زیرا فیلسوفانی نظیر افلاطون و کانت را معتقد به این دیدگاه می‌پندارد، در حالی که شواهدی وجود دارد که آنان نیز به نقش عواطف در خردورزی تأکید داشته و فقط منطق را مبنای خردورزی قلمداد نمی‌کردند.

^۷ داماسیو معتقد است این فرآیندی که برای عقل‌ورزی توسط دیدگاه سنتی مطرح شده است، بیشتر شبیه کارهای یکی از بیماران مراجع داماسیو به نام الیت است (که ناحیه پیش‌پیشانی و سیستم پردازش هیجانی وی دچار اختلال شده بود)، نه برای انسان‌های عادی و سالم. الیت برای تصمیمات کوچکی نظیر تعیین وقت برای جلسه بعدی مراجعه، وقت بسیار زیادی صرف می‌کرد و محاسبات بسیار پیچیده‌ای را انجام می‌داد که در نهایت هم نمی‌توانست وقت خوبی تعیین کند.

این‌رو داماسیو چنین تصمیماتی را بر پایه نشانگرهای جسمی^۱ و به فعالیت درآمدن سوابق عاطفی قرار می‌دهد. در شکل (۳) نشان داده شده است که هیجان‌ات و احساسات (در وضعیت B) چگونه بر گزینه‌های تصمیم، بازنمود پیامدهای آتی، واقعیت‌ها، شیوه‌های خردورزی و تصمیم‌گیری تأثیر می‌گذارند. مثلاً اگر فرد در معرض موقعیتی قرار بگیرد که باید تصمیم مهمی بگیرد، مطابق با این شکل، شخص از دو طریق به تصمیم می‌رسد. مسیر (A) به واقعیت‌ها، گزینه‌های تصمیم، و بازنمود پیامدهای آتی خواهد بود که با شیوه‌های خردورزی رابطه‌ای تعاملی دارند. اما مسیر دیگر (B) این است که سوابق هیجانی پیشین در وضعیت‌های مشابه فعال می‌شود و بنابراین به‌طور مستقیم هم بر شیوه‌های خردورزی، در تصمیم، و بر آنچه که مسیر (A) نامیده شد، تأثیر می‌گذارد.

آنچه در مورد مسیر (B) به‌عنوان نکات تکمیلی می‌توان گفت این است که نشانگرهای جسمی علاوه بر اینکه در سطح آگاهانه نوع خاصی از عملکردها را تحت‌عنوان مثبت یا منفی نشانه‌گذاری می‌کنند، صرفاً در این سطح متوقف نمانده و به‌صورت ناآگاهانه نیز عمل می‌کنند. مثلاً هنگامی که پیامدهای آتی و آنی یک تصمیم منفی قلمداد می‌شود، تصاویر منفی تولید شده، اما عوض اینکه به تغییرات جسمی ملموس و قابل درکی منجر شوند، در مغز مدارهایی را که مسئول تنظیم اشتیاق و تمایل به انجام عملی هستند را مسدود/ فعال کرده و از این‌رو تمایل به انجام آن عمل کاهش/ افزایش یافته و تمایل و گرایش به کنار گذاشتن آن قوت/ ضعف می‌یابد. بدین جهت امکان نتیجه‌گیری با پیامدهای منفی/ مثبت کاسته/ افزوده شده و به ما فرصت بیشتری خواهد داد تا فکر کرده و شرایط را برای اتخاذ تصمیمی دیگر (حتی اگر بهترین تصمیم نباشد) بسنجیم. بدین سبب احتمال انتخاب با عواقب منفی کمتر شده و انتخاب گزینه‌ای با نتایج مثبت و بهتر نیز افزایش می‌یابد. به این ترتیب نشانگرهای جسمی به ما کمک می‌کند در مواقع ضروری بدون طی مسیرِ دراز منطقی برای مسائل راه‌حل بیابیم (داماسیو، ۱۳۹۱).

¹ Somatic Marker



شکل ۳- تأثیر هیجانات و احساسات بر فرآیند تصمیم‌گیری و خردورزی. داماسیو (۱۳۹۴ الف، ص. ۱۳۳).

نکته شایان ذکر درباره اهمیت هیجانات و احساسات این است که نباید این‌گونه پنداشت که وقتی داماسیو از ارتباط و تأثیر هیجانات با خردورزی سخن می‌گوید، مرادش آن است که هیجانات به جای خردورزی فعالیت می‌کنند و تصمیم‌های انسان حاصل کار آنان است، بلکه مقصود این است که جنبه‌های معینی از احساسات و هیجانات برای خردورزی لازم و ضروری‌اند و همان‌طور که گفته شد، داماسیو فرآیند خردورزی بدون هیجانات و احساسات را بسیار فرآیندی سخت و حاصل استنتاج‌های چندین ساعته برای اتخاذ یک تصمیم ساده می‌داند. از این‌رو، داماسیو معتقد است که وجود و حضور احساسات، از طریق هدایت فرآیند خردورزی به ما کمک می‌کنند تا براساس ارزیابی پیامدهای عاطفی گزینه‌های مختلف، سریع‌تر به گزینه نهایی برای اقدام برسیم. این نقش مشاوره‌ای هیجانات و احساسات در نظر داماسیو پیامدهای اجتماعی- فرهنگی‌ای خواهد داشت. داماسیو در این‌باره چنین می‌گوید:

«دانستن اینکه احساسات به فرآیندهای خرد مرتبط هستند به این معنی نیست که خرد اهمیت کمتری از احساسات دارد، و اینکه در مقایسه با آن‌ها باید نقش فرعی داشته باشد یا باید کمتر تقویت شود. برعکس، ارزش قائل شدن برای نقش فراگیر احساسات ممکن است این شانس را به ما بدهد که تأثیرات مثبت آن را تقویت کنیم و امکان تأثیر منفی آن را کاهش دهیم. به طور مشخص، بدون کاستن از ارزش جهت دهنده احساسات طبیعی، آدم می‌خواهد از خرد مقابل ضعفی که احساسات غیرطبیعی یا دخل و تصرف احساسات طبیعی در فرآیند برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری ایجاد می‌کند، محافظت کند (داماسیو، ۱۳۹۱، ص. ۳۵۰).

با تبیین عصب‌شناختی‌ای که داماسیو ارائه می‌کند، عدم حضور هیجانات یا خلل در کارکردهای هیجانی در مقایسه با زمانی که هیجانات در فرآیند خردورزی و تصمیم‌گیری وجود دارند، به مراتب آثار بدتری بر جای می‌گذارد. زیرا در صورتی که هیجانات کارکرد درستی نداشته باشند، لوب پیشانی اطلاعات هیجانی را در اختیار نخواهد داشت تا بتواند

پیامدهای هیجانی - احساسی ناشی از تصمیم را ارزیابی کند و در نتیجه به تصمیمی منجر خواهد شد که جوانب بقای فیزیکی و اجتماعی در آن لحاظ نخواهد شد. داماسیو معتقد است افرادی که در مغزشان به هر نحوی اختلالات عصبی، به ویژه در سیستم ارزیابی محرکات (سیستم پاداشی) به وجود آید، لوب پیش‌پیشانی اطلاعات هیجانی مناسبی را در دست نخواهد داشت تا از توان منطقی و عقلانی (استدلالی) خودش استفاده کند. به عنوان نمونه، در مغز معتادان (به دلیل انسداد مسیر تبادل پیام در دو بخش پردازشگر هیجانات و لوب پیشانی) چنین اتفاقی می‌افتد. داماسیو با اشاره به وضعیت افرادی که در مناطق مغزی لازم برای پدید آوردن احساسات آسیب دیده بودند، می‌گوید که آنان در پیوند و حفظ پیوند خانوادگی و اجتماعی‌شان، در سرمایه‌گذاری مالی، و سایر زمینه‌هایی که احساسات و عواطف نقش مهمی در تصمیم‌گیری و اقدامات فرد دارند، ضعیف عمل می‌کردند و منجر به شکست عاطفی یا ورشکستگی مالی آنان می‌شد. از آنجا که این افراد نمی‌توانستند پیامدهای هیجانی آنی و آتی یک سخن یا یک اقدام را برآورد کنند، نمی‌توانستند عواقب یک معامله، یک ارتباط پرخطر را به لحاظ هیجانی درک کنند و همچنین نمی‌توانستند در مقابل سوء رفتارها و حقه‌ها خشمگین شوند و در شناخت افراد قابل اعتماد یا غیرمتمد عاجز بودند (داماسیو، ۱۹۹۴، ۲۰۰۳). بدین دلیل آن‌ها از کار برکنار می‌شدند و یا روابط عاطفی‌شان از هم می‌گسست و در سرمایه‌گذاری‌شان دچار ورشکستگی می‌شدند، چون زمینه‌های سوء استفاده دیگران را فراهم می‌آوردند.

اما نکته جالب توجه در مورد این بیماران این بود که این افراد به لحاظ فکری تفاوت چندانی مشهودی با افراد عادی و آسیب دیده نداشتند. این افراد در حرف‌زدن، راه رفتن، ادراک شنیداری و دیداری دچار نقص خاصی نیستند و در مکالمه نیز حواس پرت نمی‌شوند. در ارتباط با آنچه بر سرشان می‌آید، یاد می‌گیرند و آن را به یاد می‌آورند و می‌توانند بازگو کنند، حتی آداب و قواعد اجتماعی‌ای را که زیرپا می‌گذارند به یاد می‌آورند، در آزمون هوش نمره بالایی کسب می‌کنند و مسائل منطقی را حل می‌کنند. نکته قابل توجه این است که این بیماران در وضعیت آزمایشگاهی وقتی مشکلی اجتماعی را به آنان می‌سپردند، راه حل همراه با استدلال ارائه می‌کردند؛ یعنی پیش‌فرض‌های مشکل، گزینه‌های اقدام، پیامدهای آتی و آنی را نیز می‌توانستند برشمرند؛ اما هنگامی که در زندگی عادی و واقعی خود نیاز شدیدی به این امور دارند، این دانسته‌ها هیچ سودی برای‌شان به همراه نداشت. داماسیو با بررسی عصب‌شناختی این افراد به این نتیجه رسید که نقص خردورزی آنان اساساً به جای اینکه شناختی باشد، نقص در کارکرد هیجان و احساسات است. در

واقع وی آن را مربوط به نقص ناشی از آسیب در سیگنال‌دهی عاطفی می‌داند که ناتوان از فعال کردن حافظهٔ مربوط به هیجان و احساسات است که نقش آن کمک به برگزیدن یک گزینهٔ سودمند در میان گزینه‌های رقیب است. به این ترتیب این افراد از تجربهٔ عاطفی‌ای که در طول زندگی خود اندوخته بودند، نمی‌توانستند استفاده کنند و این امر به‌ویژه در وضعیت‌هایی که پیامدهای نامعینی داشتند و مستلزم انتخاب میان گزینه‌های متعارضی (انتخاب شغل و ازدواج، رابطهٔ جنسی و غیره) بودند، بسیار چشم‌گیرتر بود (داماسیو، ۲۰۱۰، ۲۰۰۳؛ ۲۰۱۸).

دلالت‌های فرضیهٔ نشانگر جسمی در تربیت عقلانی

آنچه در بخش‌های پیشین در ارتباط با درهم‌تنیدگی نظام عاطفی (هیجانی-احساسی) با نظام شناختی و در قالب نشانگرهای جسمی بیان شد، حاکی از آن بود هیجان‌ات و احساسات، برای فعالیت عقلانی انسان، بنیادی و اساسی هستند. بنیادی قلمداد کردن نقش عواطف برای کارکرد درست خردورزی، دلالت‌هایی برای عرصهٔ تربیت دارد که در ادامه به سه مورد اشاره خواهد شد تا در زمینه رشد و شکوفایی خرد و خردورزی از آن‌ها بهره گرفته شود.

۱. به رسمیت شناختن نقش سازندهٔ عواطف در پرورش قوهٔ عقلانی و مهارت استدلال

آنچه در بخش‌های پیشین بیان شد، حاکی از آن است که از نظر داماسیو، ما به شرایط مختلف اجتماعی فقط به‌طور تصادفی پاسخ هیجانی-احساسی نمی‌دهیم، بلکه تحت تأثیر هیجان‌ات و احساسات مبتنی بر این هیجان‌ات (از همدردی گرفته تا شرم، غرور، خشم و...) و با کمک دستگاه تنبیه و پاداش (متکی به اصل ارزش) به تدریج شرایط را براساس تجربیات خود مقوله‌بندی می‌کنیم و سناریوهای خود را براساس روایات شخصی‌مان می‌سازیم. مقوله‌بندی مفاهیم (که اساساً شناختی-عاطفی است) حاصل تعامل ارگانیسم با دنیای بیرون است که در طول تجربیات بسیار متعددی به وجود آمده است. هر تجربه‌ای از تجربهٔ پیش از خود تأثیر می‌پذیرد و بر تجربه بعد از خود تأثیر می‌گذارد. بدین معنا که در تجربیات بعدی دوباره براساس همین چرخه و با اتکا به تجربیات پیشین، به تعامل با دنیای اطراف می‌پردازیم که نتایج این تعامل به‌صورت تجارب (که یک جنبهٔ مهم آن عاطفی است) در حافظه و خویشتن زندگی‌نامه‌ای ثبت می‌شود. این فرآیند درهم‌تنیدگی نظام عاطفی-شناختی به‌صورت تصاعدی رشد کرده و بسیاری از اولویت‌ها و ارجحیت‌های ما را شکل خواهد داد و به این ترتیب فرآیند تصمیم‌گیری و خردورزی‌مان نیز تحت تأثیر قرار می‌گیرد. حال اگر در تربیت عقلانی به دنبال رشد و شکوفایی ژرف‌نگری، رشد مهارت استدلال، و

قضاوت صحیح هستیم تا فرآیند خردورزی به انتخاب‌های درست بینجامد، لازم است محیط تربیتی طوری طراحی گردد که هیجانان دانش‌آموزان به رسمیت شناخته شود و همچنین، احساسات و تفاسیر احساسی آنان از دنیای پیرامون، در محور آموزش تفکر قرار گیرد. بنابراین اولین دلالت دیدگاه داماسیو به رسمیت‌شناختن نقش و کارکرد هیجانان و احساسات در فرآیند خردورزی و محور قرار دادن آن در تربیت عقلانی خواهد بود. این ادعا از آن‌رو است که لاجرم سوابق عاطفی (جنبه‌های هیجانی و احساسی)، بخش جدایی‌ناپذیر از تشکیل و تکوین هر مفهوم (شناخت) هستند که در هنگام استدلال‌ورزیدن، به‌طور فعالانه به کار گرفته می‌شوند. داماسیو در این ارتباط گفته است «در هر حال هیجانان مثبت یا منفی و احساس‌های متعاقب آن‌ها با اجزای الزامی تجربه‌های اجتماعی تبدیل می‌شوند» (داماسیو، ۱۳۹۴ الف، ص. ۱۷۷).

مطالعات داماسیو پیرامون زیست‌عصب‌شناسی هیجانان، این نکته را نشان داده است که هیجانان و احساسات هیجانی، همان سیستم‌های مغزی را به کار می‌گیرند که برای بقا و مدیریت ذهن، بدن و رفتار در دنیای واقعی و اجتماعی حیاتی هستند (داماسیو، ۲۰۱۸؛ ایموردینو- یانگ و داماسیو، ۲۰۰۷). حال اگر بتوان ادعا کرد که حداقل بخش بسیار مهمی از تربیت عقلانی این است که افراد بتوانند تصمیمات درست و عقلانی اتخاذ کنند تا زندگی‌شان به شیوه صحیحی مدیریت شود، لازم است در ایجاد هر تصور، باور و هرگونه شناخت، جنبه‌های هیجانی و احساسی آن‌ها کاملاً لحاظ گردد؛ به طوری که فرد درک کند که این نظام دانشی یا نظام باوری چگونه به پیامدهایی مفید/ مضر خواهد انجامید و چگونه در دنیای واقعی به حل مسائل آنان کمک خواهد کرد. بدون ملاحظه جنبه‌های عاطفی، فرد در دنیای واقعی نخواهد توانست آن مفاهیم و دانش‌ها را بکار گیرد و بدین ترتیب، تربیت عقلانی در نیل به هدف خود، توفیق نخواهد یافت. اگر به این بُعد توجه نشود، فرد در زمان خردورزی مانند افرادی که دچار ضایعه مغزی در مناطق پردازشگر هیجانان و احساسات شده‌اند، عمل خواهد کرد؛ زیرا ناتوان از فراخوانی سیگنال‌ها و خاطرات هیجانی برای پردازش عواقب اقدام‌هایش خواهد بود. در نتیجه پیامدهای زیان‌بار/ مفید اقداماتش را نمی‌تواند برآورد کند. از این‌رو، به دلیل فقدان درک درست از پیامدهای عاطفی (هیجانی و احساسی) اقدامات خود، روابط و تصمیمات اجتماعی‌اش را در مخاطره خواهد انداخت و بدین ترتیب در مدیریت امور زندگی‌اش با مشکل مواجه خواهد شد.

۲. استفاده از ظرفیت استدلال برای اصلاح نقش هیجانات

طبق شکل شماره (۲) اشاره شد، تنظیمات زیست‌شناختی، تعادل حیاتی، هیجانات و احساسات بر سطوح بالای شناختی نظیر استدلال عالی تأثیر می‌گذارند، اما این تأثیر یک روند دوجانبه است و استدلال نیز می‌تواند بر احساسات و هیجانات نیز تأثیر بگذارد. بنابر آنچه اشاره شد، اگر قرار است قدرت خردورزی افراد را پرورش دهیم (مثلاً در این زمینه که قضاوت صحیحی داشته باشد)، یکی از راه‌ها این است که راه‌های تعدیل هیجانات (شامل اشتیاق، ترجیحات، سوگیری‌ها، اولویت‌ها و سایر جنبه‌های هیجانی) را از طریق فراهم کردن استدلال‌های مختلف تقویت کنیم؛ زیرا تأثیر و تأثر نظام عاطفی- شناختی یک رابطه دوجانبه است، نه این‌که فقط عواطف بتوانند به تغییر و تعدیل نظام شناختی بپردازند. بنابراین، در عرصه تربیت عقلانی اگر قرار است دگرگونی‌های شناختی در افراد پدید بیاید، یکی از روش‌ها این است که از طریق فراهم آوردن استدلال‌های مختلف و پرورش ظرفیت استدلال‌ورزی، به فرد کمک کنیم که جنبه‌های هیجانی و نقش‌های مشاوره‌ای هیجانات مختلف را تعدیل و مهار کند.

نکته دیگر این است که از نظر داماسیو (۲۰۰۳، ۲۰۱۰، ۲۰۱۸)، هیجانات لزوماً به تقویت بقا و اخذ تصمیمات درست کمک نخواهد کرد و بدین جهت ما باید در نقش مشاوره‌ای آنان تردید کنیم تا بتوانیم از مشاوره‌های بد و بعضاً ویرانگر آن‌ها در امان بمانیم. داماسیو دو نکته در این باب می‌گوید: نخست اینکه بکارگیری هر هیجانی لزوماً به معنای تقویت بقا نیست. به عنوان مثال خشم، اندوه، ترس مرضی (فوبیا) می‌تواند به جنگ و یا افسردگی یا رخدادی منجر شود و بقا را به خطر بیندازد. دوم اینکه نقش این هیجانات برای بقا یکسان نیست. اما نکته بسیار مهمی که در ارتباط با مورد اول مطرح می‌کند، این است که دلیل غلبه این هیجانات در فرآیند تکامل، در اصل به خاطر پشتیبانی از بقا بوده است. لذا از اینکه اکنون در مسیری جهت بقای همراه با بهروزی عمل می‌کنند، باید یاد بگیریم که نقش مشاوره‌ای آن‌ها و زمینه به‌کارگیری‌شان معیوب است و باید سعی در حذف و کم‌رنگ کردن نقش آن‌ها داشته باشیم. داماسیو این کارکرد هیجانات را چنین بیان کرده است:

«واکنش‌های هیجانی که منجر به تبعیض فرهنگی، پیش‌داوری‌های فرهنگی و نژادی و غیره می‌شوند، تا حدودی به صورت خودکار در راستای کمک به تشخیص تفاوت در «دیگری» است که این واکنش در جوامع بسیار قدیمی و قبیله‌ای بسیار مهم و حیاتی بوده است و بقای فرد را نیز حفظ می‌کرد، اما اکنون باید بکوشیم که به نقش مشاوره‌ای‌شان تردید کرده و شایستگی و کفایت‌شان را نیز زیر سؤال ببریم

و به این ترتیب باید یاد بگیریم که این واکنش‌ها را کنار گذاشته و دیگران را نیز به این کار ترغیب کنیم» (داماسیو، ۱۳۹۴ الف، صص. ۵۴-۵۳).

این نقل قول حاوی این نکته است که در تدارک فرصت‌های تربیتی به‌منظور پرورش قوای عقلانی شاگردان، باید از قدرت و ظرفیت استدلال برای ایجاد تعدیلات و اصلاح پاسخ‌دهی نظام عاطفی آن‌ها بهره برد. بنابراین یکی از سطوح تقویت قدرت سنجشگری دانش‌آموزان، ایجاد تغییر و تعدیل در نظام پاسخ‌دهی و جهت‌گیری‌های هیجانی افراد از طریق فراهم آوردن زمینه‌های استدلالی است.

۳. درهم‌تنیدگی، به‌جای تفکیک، برنامه درسی بر مبنای ارتباط متقابل پرورش تفکر - پرورش عاطفی

با توجه به نکاتی که درباره نقش هیجانات و احساسات در تشکیل شناخت، و تأثیر آنان در هنگام بکارگیری آن شناخت در فرآیند خردورزی گفته شد، می‌توان این‌گونه ارزیابی کرد که تفکیک واقعی میان قلمرو عاطفی و شناختی و تقسیم مواد درسی و حتی اهداف آموزشی کاملاً جداگانه‌ای برای آنان، امری اشتباه است. زیرا نهایتاً در فرآیند خردورزی نیاز به داده‌ها و سوابق عاطفی خواهد بود تا تصمیمات و اقدامات فرد بتواند به کنشی درست و عقلانی بینجامد. طبیعی است که بدون برآورد جنبه‌ها و پیامدهای عاطفی یک اقدام، آن اقدام یک رفتار اجتماعی مطلوب نخواهد بود و فرد شبیه افرادی که شخصیت ضداجتماعی دارند، عمل خواهد کرد. از این‌رو به جای تأکید بیش از اندازه و تمرکز فراوان بر مواد درسی مبتنی بر شناخت، و بیرون راندن/ دانستن هیجانات و احساسات از این عرصه، بهتر است به جنبه‌هایی از آموزش شناختی بپردازیم که جای بیشتری برای رشد و تربیت حوزه‌های احساسی و عاطفی دانش‌آموزان بگشاید. در این زمینه، تلخابی و همکاران (۱۳۹۵، ص. ۷۸) در زمینه انسجام شناخت و هیجان معتقدند که:

«کاربرد دانش در موقعیت واقعی، به میزان و کیفیت هیجانی که با آن دانش پیوند خورده بستگی دارد. چنانچه هیجان مثبت و برانگیزاننده با دانش مورد نظر همراه باشد، در شرایط واقعی امکان اینکه آن دانش در دسترس فرد قرار بگیرد تا تصمیم بهتری اتخاذ بکند افزایش می‌یابد.»

طبق دیدگاه داماسیو از آنجا که مأموریت اصلی مغز مدیریت اندام‌واره، بهینه‌سازی بقا و تسهیل رشد ذهنی است، پایگاه‌های پردازش هیجانات و احساسات با پایگاه‌های پردازشگر خردورزی اشتراک دارند، در هرگونه تصمیم خردورزانه لاجرم نیاز به بررسی جنبه‌های احساسی آن خواهد بود تا مغز در مأموریت مدیریت حیات ارگانسیم نقش خود (بررسی

جنبه‌های مربوط به بقای فیزیکی و بقای مطلوب اجتماعی) را ایفا کرده باشد (ایموردینو-یانگ و داماسیو، ۲۰۰۷). بنابراین، برای نیل به یادگیری عمیق و اثربخش لازم است جنبه‌های هیجانی و احساسی کاملاً لحاظ شده باشد تا فرد بتواند نسبت آن با محیط و دنیای واقعی را درک کند. بدون محاسبه این جنبه، انتظار توانمندی فرد در اتخاذ تصمیمات درست برای تنظیم و مدیریت زندگی‌اش، انتظاری غیر واقعی خواهد بود. نتیجه این امر نیز عدم توفیق تربیت عقلانی است؛ زیرا فرد در تصمیم‌گیری‌های خود قادر به درک و ارزیابی دنیای واقعی و نتایج احساسی-هیجانی اقدامات خود نخواهد بود. مطالعات داماسیو و ایموردینویانگ (۲۰۰۷)، و ایموردینو یانگ (۲۰۱۵) نیز نشان داده است که اساساً انسان متناظر با دنیای احساسی و هیجانی خود به تفسیر دنیا می‌پردازد. از این‌رو هرگونه بی‌اعتنایی به این مسئله تشکیل و تکوین یک شناخت جدید و انتظار کاربست آن در تصمیمات (به عنوان بدنه اصلی تربیت عقلانی) را می‌تواند دچار شکست کند. خلاف آن هم صحیح به نظر می‌رسد؛ یعنی اگر در چارچوب دنیای احساسی دانش‌آموزان قدم بگذاریم، یادگیری عمیق و اثربخش با سهولت بیشتری ممکن می‌شود؛ زیرا اساساً تعمق بعد از آن رخ خواهد داد که ما به چیزی توجه عمیق داشته باشیم و آن نیز در گرو آن است که آن موضوع از اهمیت هیجانی و احساسی بالایی برخوردار باشد.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش، دیدگاه داماسیو درباره نقش تنظیمات زیست‌شناختی (تعادل حیاتی، اصل ارزش)، هیجان‌ات و احساسات و پیوند آن‌ها با خرد و خردورزی در نظریه نشانگرهای جسمی بررسی شد. در نظر داماسیو عقلانیت و منطق با توجه به محاسبات بسیار پیچیده و دقیق و ماهیت چندمرحله‌ای‌شان، نیازمند هم‌دستی و مساعدت ویژه‌ای هستند که این مساعدت از جانب عواطف و یا به طور کلی از جانب نشانگرهای جسمی انجام می‌گیرد. بررسی نقش هیجان‌ات و احساسات در دیدگاه داماسیو این نتیجه را در پی داشت که آن‌ها از طریق بکار گرفتن مکانیسم‌های وابسته به بقا، موجب تغییر پردازش شناختی می‌شوند. این ایفای نقش از طریق برقرار شدن نظام پاداش/تنبیه، رانش‌ها و انگیزه‌هایی را جهت می‌دهد که موجب دخل و تصرف‌هایی در تصمیم‌گیری و خردورزی می‌شود و بدین سبب مدیریت زندگی و عمل‌های اجتماعی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. نکته دیگر آن بود که بین نظام شناختی و نظام عاطفی درهم‌تنیدگی و رابطه متقابل وجود دارد و از طریق یکی می‌توان دیگری را تعدیل و اصلاح کرد. دلالت‌های این دیدگاه برای تربیت عقلانی در سه مورد

به بحث گذاشته شد؛ نخست اینکه باید نقش عواطف (هیجانات و احساسات) در فرآیند خردورزی را به رسمیت بشناسیم و از ظرفیت آن‌ها برای پرورش خردورزی استفاده کنیم. دوم اینکه باید از ظرفیت استدلال و شناخت برای اصلاح و تعدیل نقش هیجانات و احساسات (نقش‌های مخرب) بهره ببریم. سوم اینکه برنامه‌های درسی و آموزشی را نباید طوری سازمان‌دهی کرد که بر مبنای تفکیک سنتی میان عواطف - عقل استوار باشد، زیرا در آن صورت، فرد قادر نخواهد بود بدون حضور جنبه‌های هیجانی- احساسی از شناخت خود در دنیای واقعی به طور مؤثر بهره بگیرد.

منابع

- انصافی مهربانی، سپیده، مدور، معصومه (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی تربیت عقلانی از دیدگاه حضرت علی (ع) و جان دیویی، *فلسفه و کلام*، (۷)، ۸۳-۱۱۰.
- ایرانمنش، فاطمه، علوی، سیدحمیدرضا، امیری خراسانی، احمد (۱۳۹۶). طبیعت‌شناسی سعدی و دلالت‌های آن در اهداف تربیت عقلانی، *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، (۳۶)، ۱۵۷-۱۳۵.
- تلخابی، محمود، باقری، خسرو، بزرگی، آزاده، صحافی، لاله، محمدی، آزاد (۱۳۹۵). انسجام بین شناخت و هیجان در تربیت، *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۱۸ (۳)، ۶۸-۷۹.
- داماسیو، آنتونیو (۱۳۹۱). *خطای دکارت* (رضا امیر رحیمی، مترجم). تهران: مهر ویستا.
- داماسیو، آنتونیو (۱۳۹۴ الف). *در جستجوی اسپینوزا* (تقی کیمیایی اسدی، مترجم). تهران: نگاه معاصر.
- داماسیو، آنتونیو (۱۳۹۴ ب). *خویش‌تن به ذهن می‌آید: ساختن مغز آگاه* (رضا امیر رحیمی، مترجم). تهران: انتشارات مهر ویستا.
- داماسیو، آنتونیو (۱۳۹۵). *درک رخداد* (تقی کیمیایی اسدی، مترجم). تهران: نگاه معاصر.
- دهقان سرخ آبادی، سیده محدثه، کرامتی، انسی (۱۳۹۵). روش‌های آموزشی در سیره رضوی و دلالت‌های آن برای تربیت عقلانی در دانشگاه فرهنگیان، *ادیان مذاهب و عرفان: فرهنگ رضوی* (۱۷)، ۳۵-۵۸.
- عشوری، مریم، حیدری، محمد حسین، بختیار نصرآبادی، حسنعلی (۱۳۹۲). موانع تربیت عقلانی از دیدگاه شهید مطهری، *مجله معرفت*، ۲۲ (۱۹۴)، ۱۱۴-۱۰۱.
- کاپلستون، فردریک (۱۳۷۵). *فیلسوفان انگلیسی* (امیرجلال‌الدین اعلم، مترجم). تهران: علمی و فرهنگی.
- کانت، ایمانوئل (۱۳۹۴). *نقد عقل محض* (بهروز نظری، مترجم). تهران: انتشارات ققنوس.
- کانت، ایمانوئل (۱۳۹۵). *نقد عقل عملی* (انشاءالله رحمتی، مترجم). تهران: انتشارات سوفیا.
- محمدی، آزاد (۱۳۹۸). بررسی و تبیین چالش‌های برخاسته از نظریه‌ی داماسیو برای نظریه‌ی انسان عامل در عرصه نظر و تعامل تربیتی، رساله دکتری، دانشکده روان‌شناسی دانشگاه تهران.
- هابرماس، یورگن (۱۳۸۴). *نظریه کنش ارتباطی* (کمال پولادی، مترجم). تهران: انتشارات روزنامه ایران.
- Osse, T., Jonker, C. M., & Treur, J. (2008). Formalisation of Damasio's theory of emotion, feeling and core consciousness. *Consciousness and cognition*, 17(1), 94-113.
- Damasio, A. (1994). *Descartes error: emotion, reason and the human brain*. NY: Penguin Books.
- Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens*. NY: Harcourt Brace.
- Damasio, A. (2001). Fundamental feelings. *Nature*, 413(6858), 781.
- Damasio, A. R. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain*. NY: Harcourt Brace.
- Damasio, A. R. (2010). *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. NY: Pantheon Books.
- Damasio, A. (2018). *The strange order of things: Life, feeling, and the making of cultures*. NY: Penguin Books.
- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. NY: W.W. Norton & Co.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10.
- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., & Kassam, K. S. (2015). Emotion and decision making. *Annual review of psychology*, 66, 799-823.
- Schmidt, S. J. (2017). What Does Emotion Have to Do with Learning? Everything! *Journal of Food Science Education*, 16(3), 64-66.
- Thagard, P. (2008). *Hot thought: Mechanisms and applications of emotional cognition*. Cambridge, MA: MIT press.

روایت پداگوژیکی هوشیاری بدنمند در عصر پسا فروکاست گرایبی: گسست ناپذیری ذهن - بدن - جهان^۱

زینب مهدوی^۲، بختیار شعبانی ورکی^۳ و طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی^۴

چکیده

هدف اصلی این مقاله، روایت پداگوژیکی هوشیاری بدنمند از منظر عصب پدیدارشناسی است. بدین منظور، نخست؛ روایت پداگوژیکی مواضع فروکاست گرا نسبت به پدیده هوشیاری، مورد تحلیل و نقد قرار گرفتند. مهم ترین این جریان ها، دوگانه انگاری و نظریه فیزیکیالیسم حذف گرا هستند. دوگانه انگاری با طرح گسست ذهن و بدن، به بحث های چالش برانگیز شکاف تبیینی در دوره های بعد انجامیده است و نظریه حذف گرا، با حذف هوشیاری، حالات ذهنی و آگاهی را به فرآیندهای عصبی، منحصر کرده است. در برابر این دیدگاه ها، در رویکرد عصب پدیدارشناسی تصریح شده است که هوشیاری بدنمند با به رسمیت شناختن تجربه های اول شخص و جنبه های عاطفی-احساسی یادگیرندگان، برترانگاری ذهن را اصلاح می کند، و با عبور از ساختارهای سنتی و جزمی، اشکال حذف هوشیاری و فروکاهش آن به مغز، از پیش تعیین شدگی اخلاق و تغییرات اجتماعی موجود در سیستم عصبی از ابتدای تولد را آشکار می نماید. آنگاه با نظر به سه چرخه؛ تنظیم ارگانیسمی کل بدن یا سیستم عصبی خودگردان، پیوند حسی-حرکتی بین ارگانیسم و محیط و چرخه تعامل بین الادهانی، استلزام های هوشیاری بدنمند برای پداگوژی را به مثابه بدیل مطرح می کند. بنابراین، جریان پداگوژیکی، غیرخطی، نوحاسته و آشوب گونه است که در آن، مونولوگ (تجربه ها و برداشتهای اول شخص و گفت وگوهای درونی فرد با خود) در فرآیندی پویا و یکپارچه به دیالوگ تبدیل می شود. در چنین شرایطی، نه تنها ارتباط پداگوژیک از قاعده ای ایستا، خطی و از پیش تعیین شده پیروی نمی کند بلکه از هر آنچه بر پیروی کورکورانه و تقلید پافشاری نماید، روی برمی تابد.

واژگان کلیدی: روایت پداگوژیکی، دوگانه انگاری، فیزیکیالیسم حذف گرا، عصب پدیدارشناسی، هوشیاری بدنمند

۱. تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۲۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۲۱

۲. دانشجوی فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد؛ mansoore.mahdavi@ferdowsi.um.ac.ir

۳. استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)؛ bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

۴. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد؛ tjavidi@ferdowsi.um.ac.ir

مقدمه

هوشیاری^۱، موضوعی است که همواره چالشی مهم برای حوزه‌های گوناگون معرفت مانند فلسفهٔ تعلیم‌وتربیت، علوم‌شناختی، علوم اعصاب، فلسفه، روان‌شناسی و غیره بوده است. برای مطالعهٔ چستی هوشیاری، نخست لازم است دیدگاه‌های موجود و استدلال‌ها و مواضع نظری آن‌ها را مورد بررسی قرار گیرد. بر همین اساس، در این مقاله، جریان دوگانه‌انگاری^۲ که خود شامل دوگانه‌انگاری جوهری و دوگانه‌انگاری ویژگی‌هاست^۳، و نظریهٔ فیزیکیالیسم، یا ماتریالیسم حذف‌گرا^۴ که ذیل جریان مونیسیم^۵ قرار دارد، به عنوان مهم‌ترین جریان‌های مربوط به هوشیاری بدن‌ها پرداخته می‌شود و آنگاه دستاوردهای پداگوژیک آن‌ها یکایک، بررسی می‌گردد.

روایت^۶ ایجاد نظریه دربارهٔ ذهن و بدن موسوم به دوگانه‌انگاری، به کار دکارت^۷ باز می‌گردد که سنگ بنای نظریه‌های هوشیاری، طرح «مسألهٔ سخت هوشیاری»^۸ و «شکاف تبیینی»^۹ در میان متفکران دوره‌های بعد شد. به طور کلی، دوگانه‌انگاری به آموزه‌ای اطلاق می‌گردد که در هر حوزه‌ای از پژوهش، دو اصل تبیینی^{۱۰} را اتخاذ کند (مک فارلن^{۱۱}، ۲۰۱۵). دوگانه‌انگاری، بر پایه این تفکر که ذهن و بدن کاملاً دو چیز متمایز از یکدیگرند، بنا می‌شود. بدن جوهری فیزیکی و وابسته به قوانین زمان و مکانی جهان است^{۱۲}، در حالیکه به نظر می‌رسد ذهن، رها از این قوانین است، اما مجموعه‌ای از قوانین مربوط به خود را داراست (باتیستا^{۱۳}، ۲۰۰۳، ص ۶۸). نوع ویژگی‌ها که پس از دکارت روی کار آمد، شامل نظریه‌های

^۱ در این مقاله واژه هوشیاری معادل consciousness و واژه آگاهی معادل awareness نهاده شده است.

^۲ dualism

^۳ property dualism

^۴ Eliminative materialism

^۵ monism

^۶ narrative

^۷ Descartes

^۸ the hard problem of consciousness

^۹ explanatory gap

^{۱۰} هرگونه دو اصلی که رویاروی هم قرار گیرند، دوگانه‌گرایی اطلاق می‌شود (مک فارلن، ۲۰۱۵).

^{۱۱} Macfarlane

^{۱۲} spatio-temporal

^{۱۳} Battista

مدرن دوگانه‌انگاری همچون موازی‌گرایی^۱، شبه‌پدیدارگرایی^۲ و طبیعت‌گرایی چالمرز^۳ است، ذهن و بدن، به عنوان دو ویژگی از یک جوهر، قلمداد می‌شوند. این نظریه‌ها کوشش کردند تا کاستی‌های این جریان را به طریقی اصلاح نمایند. زیرا در مدل جوهری، ذهن، به نوعی برتر و فراتر از بدن در نظر گرفته می‌شود.

در کنار مواضع فلسفی، از شواهد حضور دوگانه‌انگاری دکارتی در ساحت آموزش و پرورش، می‌توان به ارائه روش‌های مناسب برای بالا بردن خلوص عقل از ناخالصی و غیرمنطقی خواندن احساسات و عواطف اشاره کرد، اگرچه دیگر چنین دیدگاهی در جریان اصلی علم و فلسفه قرار ندارد، با این حال، پیتر^۴ و همکارانش معتقدند که بقایای آن در پژوهش‌های مربوط به علوم تربیتی معاصر و اصلاح‌سازی سیاست‌های آموزشی حضور دارد و تأثیر آن در آموزش و پرورش، بسا نادرست باشد (پیتر، حمزه^۵، اودین^۶، ۲۰۱۱). بنابراین، روح دوگانه‌انگاری موجود در گفتمان تعلیم و تربیت حتی در قرن بیست و یک هم می‌تواند پیامدهای پنهان و آشکار داشته باشد. دیویی^۷ این دوگانه‌انگاری در تعلیم و تربیت و گسست بین ذهن - بدن را نکوهش می‌کند و نظریه‌های سنتی مرتبط با آن را که بر آموزش و پرورش سایه افکنده‌اند ناقص و نارسا می‌خواند (دیویی، ۲۰۰۴). پداگوژی مبتنی بر اندیشه دوگانه‌انگاری، کانون توجه‌اش را بر تجربه‌های سوم شخص قرار می‌دهد؛ و تجربه اول شخص، یعنی خود یادگیرنده و بدنمندی هوشیاری، عموماً به حاشیه رانده می‌شود (بی‌یستا و میدما^۸، ۲۰۰۲). بدین‌شکل، در عمل، تجربه‌های اول شخص خود دانش‌آموز، به نوعی در تعلیق قرار می‌گیرد، یا مورد بی‌توجهی واقع می‌شود. بنا بر عقیده مرلوپونتی^۹، گسست ذهن از داده‌های حسی و دوگانگی ادراک درونی از جهان بیرونی، مانع دریافت بی‌واسطه و مستقیم فرد از جهان می‌شود. در واقع، ادراک بیرونی و ادراک بدنی خود شخص، جنبه‌هایی از یک واقعیت هستند که نقش مشترکی را ایفا می‌کنند (مرلوپونتی، ۲۰۰۲).

¹ Parallelism

² epiphenomenalism

³ Chalmers

⁴ Peter

⁵ Hamzah

⁶ Udin

⁷ Dewey

⁸ Biesta & Miedema

⁹ Merleau-Ponty

از سوی دیگر، در روایت فیزیکیالیسم حذف‌گرا، هوشیاری به رسمیت شناخته نمی‌شود و به انسان صرفاً، به مثابه یک بسته نوروئی می‌نگرند (چرچلند^۱، ۱۹۹۴، فرانسیس^۲، ۱۹۹۴). در حذف‌گرایی، فقط ظرفیت‌های بیولوژیکی قابل اعتنا هستند. این نظریه اعتقاد دارد، روان‌شناسی عامه^۳ باید علم عصب‌شناسی را جایگزین تبیین رفتار، به وسیله حالت‌های ذهنی کند و همه حالت‌های ذهنی را حذف نماید. ریشه‌های نظری و تاریخی این دیدگاه را می‌توان در فیلسوفانی مانند کواین^۴، سلرز^۵، فایرابند^۶ و رورتی^۷ ردیابی کرد (کواین، ۱۹۶۰، سلرز، ۱۹۵۶)، (فایرابند، ۱۹۶۳)، (رورتی، ۱۹۶۵). امروزه، ورود دستاوردهای علوم اعصاب و علوم شناختی، به ساحت آموزش و پرورش، تغییرات و تحولات عمیقی را در قلمروهایی چون یادگیری پدید آورده است. یادگیری از این منظر، صرفاً فعالیتی است که در مغز روی می‌دهد و منطق حاکم بر آن، پایین به بالا^۸ است، بنابراین، روابط پداگوژیک نیز از آن متأثر می‌شوند. در این جریان فکری، تجربه‌های اول شخص فرد از محیط و جهان پیرامونی‌اش، فاقد اعتبار است. در اینجا، بیش از حد در لایه سطحی هوشیاری در جهان مادی یا قلمرو احساسی درگیر می‌شویم، از این‌رو، نمی‌توانیم با لایه ژرف هوشیاری و ظرفیت‌هایمان ارتباط برقرار کنیم. چنین تمایلی عمیقاً بر اهداف آموزشی، برنامه درسی، تدریس، نقش معلمان و دانش‌آموزان و برون‌دادهای ما تأثیر می‌گذارد (دی^۹، ۲۰۲۰).

در ورای این دو جریان غالب، عصب‌پدیدارشناسی^{۱۰} است که نگاهی تمام‌نگر به انسان و جهان دارد. در واقع از این دیدگاه، شناخت جهان، حاصل بدنمندی هوشیاری است؛ منظور از هوشیاری بدنمند، آن نوع هوشیاری است که در پیوند گسست‌ناپذیر ذهن-بدن - جهان شکل می‌گیرد. عصب‌پدیدارشناسی نام رویکردیست که وارلا^{۱۱}، زیست‌شناس، فیلسوف و

¹ Churchland

² Francis

³ Folk psychology

⁴ Quine

⁵ Sellars

⁶ Feyerabend

⁷ Rorty

⁸ bottom-up

⁹ Di

¹⁰ Neurophenomenology

¹¹ Francisco J. Varela

دانشمند علوم اعصاب شیلیایی^۱ آن را برگزیده و متأثر از پدیدارشناسی هوسرل^۲ و مرلوپونتی است. او این رویکرد را نوعی پژوهش می‌داند که حاصل پیوند علوم شناختی مدرن و رویکردی منظم^۳ به تجربه انسان است (وارلا، ۱۹۹۶). هوشیاری نه همانند تفکر دکارتی، اصلی‌اش امر غیرمادی و ذهن، یا دو قلمرو متمایز از یک جوهر در دوگانه‌انگاری ویژگی‌ها و نه همچون فیزیکیالیست‌های حذف‌گرا، صرفاً به فرآیندهای مغزی فروکاسته می‌شوند؛ بلکه امری بدنمند و عجین شده با جهان است و از این منظر، نمی‌توان با بخش‌بندی‌های گوناگون و قراردادن عامدانه و غیرعامدانه^۴ این بخش‌ها رویاروی هم، کلیت و ساختار تجربه آگاهانه انسان را به موقعیت‌های بیرونی، تجربه سوم شخص و سنجش‌پذیر با آزمون‌های استاندارد فروکاست، و امر فروکاسته را در قلمروهای مهمی همچون پداگوژی وارد نمود. از این رو، به هوشیاری به‌عنوان پدیده‌ای لایه لایه نگریسته می‌شود که به طور یکپارچه به کشف و فهم جهان نائل می‌شود. بنابراین، در این مقاله، رویکردهای پداگوژیکی هوشیاری، از منظر نظام‌های فکری فروکاست‌گرا مورد نقد واقع می‌شوند تا در طی این فرآیند، آن چنان که باسکار^۵ اشاره می‌کند، پاشنه آشیل^۵ این نظام‌ها نمایان گردد (باسکار و همکاران، ۲۰۱۰، ص ۲۱). در نهایت، پس از تبیین رویکرد پداگوژیکی هوشیاری بدنمند، نشان داده می‌شود که چگونه می‌توان با استفاده از این رویکرد، راه حلی را برای غلبه بر دشواری‌های رویکردهای پیشین رقم زد.

۱- روایت دشواری‌های فلسفی و پداگوژیکی هوشیاری در جریان‌های فروکاست‌گرایی

استدلال‌ها و مواضع نظری فیلسوفان ذهن و شواهد تجربی دانشمندان علوم اعصاب، و در دهه‌های اخیر علوم شناختی، درباره پدیده هوشیاری، مورد پذیرش و استفاده متخصصان علوم تربیتی و سیاست‌گذاران آموزشی در اطراف جهان قرار گرفته است (فیشر، گوسوامی و گیک^۶، ۲۰۱۰، کمپل^۷، ۲۰۱۱، تامپسون^۸، ۲۰۱۹). آنچه تعیین‌کننده نحوه مواجهه با تغییرات

¹ Chilean

² Husserl

³ disciplined

⁴ Bhaskar

⁵ Achilles heel

⁶ Fischer, Goswami & Geake

⁷ Campbell

⁸ Thompson

ناشی از دانش علوم اعصاب و علوم شناختی درباره پدیده‌های یادشده است، اتخاذ مواضع هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و روش‌شناختی نظام‌های آموزشی است. در واقع، نظام‌های آموزشی با نظر به بنیادهای نظری، فلسفی یا ایدئولوژیکی مورد گزینش خود، نوع ارتباط پداگوژیک خود را هم مشخص می‌نمایند.

۱-۱. روایت فلسفی دوگانه‌انگاری جوهری و ویژگی‌ها

در بافت دوگانه‌انگاری، از سویی، هوشیاری به مثابه امری مستقل و گسسته از بدن، وجود دارد؛ یعنی بنا بر عقیده دکارت، هوشیاری با مرگ فیزیکی بدن، پایان یافته تلقی نمی‌شود، بلکه به حیات خویش ادامه می‌دهد (دیلی^۱، ۲۰۰۴). در واقع، دکارت ذهن را از طریق هوشیاری و هوشیاری به خویشتن^۲ مورد شناسایی قرار داد و آن را از مغز، به عنوان جایگاه هوش^۳ متمایز ساخت (راینسون^۴، ۱۹۸۲). از سوی دیگر، در بافت شبه‌پدیدارگرایی و دوگانه‌انگاری طبیعت‌گرا، رویدادهای ذهنی به واسطه علت‌های فیزیکی رخ می‌دهند و هوشیاری و حالت‌های آن، ویژگی جوهر مادی هستند. به زعم شبه‌پدیدارگرایی، حالت‌های هوشیاری توسط حالت‌های پیشینی آگاهی^۵ تولید نمی‌شوند، بلکه علت هر دوی این‌ها، فعل و انفعالات مغزی هستند (کمپل و اسمیت^۶، ۱۹۹۳). از نظر هاکسلی^۷، تمامی حالت‌های هوشیاری در انسان مانند حیوانات ناشی از تغییرات مولکولی سلول‌های مغزی است (کمپل، ۲۰۰۱). پدیدارهای غیر فیزیکی نیازی به تبیین چیزی ندارند. آن‌ها شبه‌پدیدارهایی هستند که صرفاً اثرات ثانویه بر فعالیت‌های مغز دارند (ریوانسویی^۸، ۲۰۱۰). شبه‌پدیدارگرایی کلاسیک تصریح می‌کند که حالت‌های ذهنی، غیر فیزیکی هستند و به لحاظ علی، توجیه‌ناپذیر هستند. اگرچه به عقیده چالمرز، نتیجه این فعل و انفعالات فیزیکی، امری غیر فیزیکی می‌باشد. او مسئله سخت هوشیاری را مسئله تبیین چگونگی تبدیل فرآیندهای عصبی به احساسی نامید که فرد هنگام تجربه چیزی، به دست می‌آورد (چالمرز، ۱۹۹۵).

¹ Dilley

² self-consciousness

³ intelligence

⁴ Robinson

⁵ awareness

⁶ Smith

⁷ Huxley

⁸ Revonsue

چالمرز، ۱۹۹۶). از دیدگاه چالمرز، به دلیل شکست فیزیکیسم حذف‌گرا در تبیین‌هایش، باید به نوعی از دوگانه‌انگاری روی آورد که او آن را دوگانه‌انگاری طبیعت‌گرا^۱ می‌نامد. در نتیجه، او تبیینی طبیعت‌گرایانه از هوشیاری ارائه می‌کند که مبتنی بر اصول انسجام^۲ یا ثبات سازمانی^۳ و نوعی دیدگاه دو ساحتی^۴ است (چالمرز، ۲۰۱۰).

۲-۱. روایت پداگوژیک دوگانه‌انگاری

روایت پداگوژیک هوشیاری با محوریت دوگانه‌انگاری، می‌تواند بر بنیاد ساختاری سه‌گانه ترسیم شود. نخست؛ هوشیاری در ذهنی که از قضا غیر فیزیکی است به وقوع می‌پیوندد و شناسنده^۵ در قالب دانش‌آموز یا یادگیرنده تصور می‌شود. سپس؛ محتوای هوشیاری یا آنچه شناخته شده^۶ است، بسا بتوان آن را در ساحت پداگوژی، به‌عنوان برنامه درسی و موضوعات مورد مطالعه دانش‌آموز در نظر گرفت. و در نهایت فرآیند هوشیاری یا رخداد دانستگی^۷ که ارتباط بین شناسنده و موضوع شناساست و این فرآیند، در مکانی رسمی به‌نام مدرسه و از طریق معلم، آموزگار یا یاد دهنده صورت می‌پذیرد. در این میان، می‌توان این‌گونه تصور کرد که مدرسه، موقعیت‌ساز و زمینه‌ساز هوشیاری به خویشتن و یادگیری می‌باشد که خود نماینده و برآمده از دل یک زمینه بزرگ‌تر، یعنی اجتماع و فرهنگ است. در این راستا، به عقیده دکارت هوشیاری برای شناسایی و دستیابی به حقیقت، نیازی به بدن و پیروی از آن ندارد:

«من باید تمام تخیلات را از اندیشه‌ام بزدایم... من اکنون می‌دانم که بدن به‌وسیله حواس یا قوه تخیل ادراک نمی‌کند، بلکه این کار تنها توسط هوشیاری انجام می‌شود و این ادراک از جایی که دیده یا لمس می‌شود، به وجود نمی‌آید بلکه از راه فهمیدن حاصل می‌گردد» (دکارت، ۱۹۹۶، ص ۲۲).

نکته ظریف و ویژگی برجسته که در کار دکارت وجود دارد، توجه او به زبان مادری است. توجه به این امر در قلمرو پداگوژی، دریچه ورود به شناخت تجربه‌های اول شخص و عواطف

¹ naturalism dualism

² coherence

³ organization invariance

⁴ double-aspect view

⁵ knower

⁶ known

⁷ knowing

بشری است. زیرا زبان، نه تنها ابزار مورد علاقه ما برای بیان محتوای هوشیاری است، بلکه ارتباط با دیگران از طریق زبان انجام می‌پذیرد؛ تا جایی که گفته می‌شود، برای اطمینان از هویت شخصی خودمان، ارتباط با دیگران، امری بسیار اساسی است (ریبل^۱، ۲۰۱۳). اهمیت کار دکارت از یک‌سو، در این است که او این زبان را حتی به قلمرو اندیشه‌های دشوار متافیزیکی نیز گسترش داد و از سوی دیگر، آن را به این باور پیوست، که توانایی تشخیص درست از نادرست یعنی خرد، ویژه گروهی خاص نیست. بنابراین، این کار دکارت، که بر استقلال فکری یادگیرنده و خودجستجوگری برای رسیدن به حقیقت، تأکید می‌کند و بر شک بردن به افکار دیگران و روش‌های پیشینیان پای می‌فشارد، با توجه به زمان او، در خور تحسین است (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴). هر چند علی‌رغم بروز شدن فرآیندهای آموزشی امروزی، این پافشاری بر عدم وابستگی فکری و آزاد گذاشتن شاگرد توسط دکارت، کمتر مورد توجه بوده است.

از طرف دیگر، در نظریه‌های هوشیاری دوگانه‌انگاری طبیعت‌گرا و شبه‌پدیدارگرایی، برخلاف دوگانه‌انگاری جوهری، بعد بدنمند یادگیرندگان از اهمیت بسزایی برخوردار است، این امر به ویژه، در شبه‌پدیدارگرایی پررنگ‌تر دیده می‌شود. در قلمرو نظر و عمل، هاکسلی تأکید بسیاری بر جنبه پراکسیس^۲ و کاربردی آموزش و پرورش دارد و اساساً تربیت تکنیکی^۳ مدنظر اوست. به عقیده او یادگیرندگان می‌بایست بر مهارت‌های عملی خویش بیفزایند. او درباره این موضوع چنان اصرار می‌ورزد که تصریح می‌کند: «عمل تنها به وسیله عمل یاد گرفته می‌شود» (بیبی^۴، ۱۹۶۲، صص ۱۳۳-۱۳۴). دوگانه‌انگاری طبیعت‌گرا، نه مانند دوگانه‌انگاری دکارت، ذهن بی‌نیاز از بدن است که جنبه فراتر فرد را تشکیل می‌دهد بلکه هوشیاری در عین اینکه از قوانین علمی جهان پیروی می‌کند، ویژگی غیر فیزیکی را نیز حفظ می‌کند و نه مانند شبه‌پدیدارگرایی، امری غیر فیزیکی تلقی می‌گردد که اثر خاص و قابل توجهی بر فرآیندهای مغزی فرد، ندارد. این امر به ویژه در نظریه زامبی^۵ چالمرز مشخص‌تر است. از این جنبه که وجه تفاوت انسان‌ها با زامبی را در تجربه هوشیار فرد ذکر می‌کند. البته برای

¹ Raible

² praxis

³ technical education

⁴ Bibby

⁵ zombie

چالمرز، همچنان شکاف بین ذهن و بدن و تجربه اول شخص و سوم شخص، وجود دارد و آن‌ها یکپارچه نیستند.

دشواری هوشیاری در دوگانه‌انگاری دکارتی، تمایل برای دست‌کاری ذهن، ترغیب و بسا کنترل یادگیرندگان در جهت تمرکز بر آموزه‌های خاص، استاندارد و سنتی است که هنوز هم ادامه دارد. چنانچه به اعتقاد دیویی، آموزش و پرورش سنتی کوشش داشته تا کودکان را محدود، مطیع و منضبط بار آورد و به نوعی ذهنیت فرد را کنترل نماید (دیویی، ۲۰۰۴). به عنوان مثال، دانش‌آموز یا دانشجویی که در سطوح آکادمیک به برترین درجه رسیده، اما از حیث عاطفی- احساسی و باور به ارزش‌های اخلاقی، رشد نابسندگی داشته را در نظر بگیرید، چنین فردی هنگامی که وارد دنیای کار گردد در موقعیت دشواری قرار می‌گیرد. در واقع، از سرشت خویش جدا خواهد شد. این بدان معناست که او در دنیای خودش زندگی خواهد کرد، بدون نگرانی در مورد عواقب منفی ناشی از آن، فناوری‌های بیشتری را تولید و توسعه می‌دهد، زیرا هدف او فقط ارضای خودش است (پیتر و همکاران، ۲۰۱۱). بنابراین، مراد دیویی از آزادی، فقدان قید و بند خارجی و محسوس نیست، بلکه حالتی ذهنی است که در رفتار فرد بازتاب می‌یابد و آفرینندگی را در او ایجاد می‌نماید. اما این حالت ذهنی نیازمند آن است تا بدن از قید و بندها و محدودیت‌ها رها باشد و بتواند آزادانه به رشد هوشیاری اقدام نماید و با جستجو، مشاهده، تجربه و نتیجه‌گیری، مسیر رشد را بهبود بخشد (دیویی، ۲۰۰۴، ص ۳۲۹). در این میان، معلم، به مثابه نقطه‌ثقلی برای انتقال موضوعات درسی به یادگیرندگان، مورد توجه بسیار است، یادگیرندگان به اقتضای قرار داشتن در سنین پایین، در شرایطی نیستند که نسبت به رشد یادگیری و تولید محتوای هوشیاری خود، اقدام سیستماتیک نمایند. بر این اساس، او وظیفه دارد، کانون توجه خود را بر رشد هوشیاری (غیربدنمند) کودکان قرار دهد. در این راستا، معلمان با رویکرد مبتنی بر نظریه دکارتی^۱، بیشتر روی موضوعات درسی استاندارد که زمینه رشد ذهن را فراهم می‌کنند، تأکید می‌ورزند، مانند ریاضیات، جبر، هندسه، فیزیک، زبان، منطق و فلسفه که از منظر دوگانه‌انگاری، این‌ها سبب ارتقای هوشیاری می‌شوند، و دروسی که محتوای اصلی آن تربیت بدن، احساسات و عواطف را تشکیل می‌دهد، از اهمیت کمتر برخوردارند. بنابراین، بسا زمان‌هایی که به ورزش،

¹ Cartesian approach

هنر و موسیقی تعلق دارد را صرف یادگیری و تقویت بیشتر درس‌های دسته اول می‌نمایند (لویسا، ۲۰۰۹).

در شبه‌پدیدارگرایی، ویژگی‌های ذهنی، توسط ویژگی‌های فیزیکی تعیین می‌شوند (راینسون، ۲۰۱۰)؛ از این رو، هوشیاری بر رفتار نیز تأثیری ندارد (گالگر، ۲۰۰۶). البته، معلم در چشم‌انداز دوگانه‌انگاری طبیعت‌گرا و شبه‌پدیدارگرایی مدرن، تجربه‌های اول شخص را به رسمیت می‌شناسد. چنانچه اشاره شد، چالمرز، با بیان وجه تفاوت زامبی با انسان، به خاطر وجود عواطف و هوشیاری (چالمرز، ۲۰۰۲، ص ۲۴۹)، و فرانک جکسون^۳ به عنوان فیلسوف شبه‌پدیدارگرایی مدرن، نیز با طرح استدلال مری^۴، در واقع، اهمیت تکیه بر داده‌های اول شخص و عواطف را خاطر نشان می‌کنند (جکسون ۱۹۸۶، جکسون، ۲۰۰۴). اما پداگوژی مبتنی بر شبه‌پدیدارگرایی، به خاطر فروکاهش هوشیاری به فرآیندهای مغزی، به سمت دیدگاه‌های رفتارگرایی و حذف‌گرایی تمایل پیدا می‌کند که به نوعی به شرطی‌سازی و واکنشگری ذهن منجر می‌شود که همان دشواری‌های فیزیکالیسم حذف‌گرا را در ساحت پداگوژی پدیدار می‌نماید.

در راستای رسیدن به تصویری دقیق از انسان عقلانی دوگانه‌انگاری جوهری، برنامه مناسب، برنامه‌ای است که بر مبنای تحلیل منطقی چیده شود (داماسیو، ۲۰۰۶).^۵ دستاوردهای برنامه درسی مبتنی بر نظریه دکارتی، ناظر به امر غیربندمند، خطی و گسسته است. در حقیقت، به عملکرد مدارس همچون کارخانه‌هایی نگریسته می‌شود که دانش‌آموزان در آن، تعاملات کاملاً قابل‌مشاهده و قابل ارزشیابی دارند (عبدلی، شعبانی‌ورکی، جاویدی و آهنچیان، ۱۳۹۵؛ دیویس، کانروی و کلیگ^۶، ۲۰۲۰). این مسئله گسستگی و استانداردسازی برنامه‌ها همچنان ادامه دارد. به نظر می‌رسد، در این نوع برنامه‌ها، جایگاه برجسته و پررنگی برای موضوعات درسی که به افزایش شادی، عشق،

^۱ Lelwica

^۲ Gallagher

^۳ Frank Jackson

^۴ Mary: جکسون با نوشتن داستانی درباره اتاق مری که آزمایش فکری در آن انجام می‌شود، نقد تندی را در برابر مواضع فیزیکالیسم مطرح کرد.

^۵ Damasio

^۶ منظور منطق ارسطویی است نه منطق فازی

^۷ Davis, Conroy & Clague

زیبایی، رؤیا، خواسته‌ها و هدف‌های فردی منتهی شود، در نظر گرفته نشده است. در اینجا به نظر کلاکستون^۱، شناخت (که تاج زرین برنامه‌های مبتنی بر دوگانه‌انگاری است)، اهمیتی به اینکه فرد هوشیار از چیزی ترسیده، تحقیر شده، افسرده یا بیزار باشد، نمی‌دهد. این‌ها احساسات و عواطفی هستند که پاسخ هوشمندانه^۲ به رویدادهایی دارند که برای آن‌ها ارزش قائل هستیم و ریشه‌های آن، به طور محکمی با بدن فیزیکی عجین شده است (کلاکستون، ۲۰۱۵، ص ۱۰۵).

از طرف دیگر، چنانچه داماسیو خاطر نشان می‌کند، انسان‌ها همان‌قدر که مخلوقاتی زیست‌شناختی هستند، فرهنگی و اجتماعی نیز می‌باشند (داماسیو، ۲۰۰۶). بنابراین، نفوذ فرهنگ، اجتماع و دیدگاه‌های سیاسی حاکم بر زمینه، خواه دموکراتیک، و یا غیر دموکراتیک، به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر فرد و به ویژه تولید محتوای هوشیاری تأثیر می‌گذارد. اهمیت زمینه تا آنجاست که به اعتقاد دیویی، سخن گفتن از تربیت و شکوفایی اخلاقی، بدون در نظر گرفتن تمام ساختارهای فرهنگی و اجتماعی جامعه، نارساست (نقیب‌زاده، ۱۳۷۷، صص ۷۵-۷۴). با اینکه دکارت، در زمان خودش کوشش فراوان داشت تا در مقابل فرض‌های اشتباه زمینه ایدئولوژیک خویش، اقدام کند، اما میراث به جا مانده از او، به نوعی دوگانه‌انگاری هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی در عرصه‌های گوناگون منجر شد که به دنبال آن، گسست ذهن و بدن، سوپژه و ابژه، من و دیگری پدید آمده است. هوشیاری در ارتباط بین‌الذهانی، نه فقط در فرآیند تعامل با دیگران، بلکه با تأمل بر تجربه‌های ناب و اول شخص یادگیرنده آفریده می‌شود. از این‌رو، زمینه‌هایی که پیوند بین تجربه‌های اول شخص و سوم شخص را نادیده می‌گیرند و بنای پداگوژیک، بر تقویت یکی از آن‌ها استوار می‌گردد، بسا با چالش‌هایی روبه‌رو گردند. یکی از این‌ها، چالش «من» و «دیگری» است؛ بدان معنا که «خود» در برابر «دیگری» قرار می‌گیرد. «خود» همیشه منافع خودش را ترجیح داده و دیگری را تهدید قلمداد می‌کند. در واقع، تجربه بدنمند، به‌وضوح نقشی اساسی را در پیش‌فرض تجربی هر حرکت همدلانه بین‌الذهانی ایفا می‌کند (دپراز^۳، ۲۰۰۴، ص ۱۹۲). تقابل «من» و «دیگری» مانع ارتقاء خودآگاه جمعی، هوشیاری بین‌الذهانی و به دنبال آن، همدلی

1. Claxton

2. intelligent

3. Depraz

بین‌الذهانی می‌شود که یادگیری و آموزش چنین مهارت‌هایی در دانش‌آموزان، از طریق فضای آموزش رسمی، صورت می‌پذیرد؛ به‌عنوان مثال، در سطوح کلان، اگر نوعی نفوذ دوگانه انگارانه «دیگرانی»، چنانچه مک‌فارلن (۲۰۱۵) تبیین کرده، وجود داشته باشد، هوشیاری نیز بر بستر چنین زمینه‌ای شکل می‌گیرد. منظور از دوگانه‌گرایی دیگرانی، هژمونی یک گروه اقلیت بر کل جامعه، یا «من» در برابر «دیگری»، به طور غیر دموکراتیک است (مک‌فارلن، ۲۰۱۵). برای نمونه، می‌توان به جامعهٔ مطلقاً پان‌اپتیکن^۱ رمان «۱۹۸۴» جورج اورول^۳ اشاره کرد که در آن، همه چیز زیر ذره‌بین و کنترل بسیار شدید قرار دارد (استراب^۴، ۱۹۸۹)، در اینجا، شخصیت محوری داستان، حتی آزادی نگاشتن خاطرات روزمرهٔ خویش را ندارد، اساساً نگهداری یک دفتر و خودنویس در کشوی میز یک فرد، خیانتی که مجازاتش مرگ است، تلقی می‌گردد. افراد در خانه‌های خویش نیز مورد مشاهده «برادر بزرگ»، حزب حاکم و شبکه‌های تکنولوژیکی و پیچیدهٔ نظارت قرار دارند (اورول، ۱۹۸۲). در واقع، این تقابل قدرت میان ملت - دولت^۵ در رمان اورول، همان تقابل من-دیگری (هرکسی که خارج از چارچوب حزب رفتار کند، به‌مثابهٔ تهدید است و به‌مثابهٔ دیگری، بیگانه و در مقابل نگریسته می‌شود) است.

در جای دیگری از همین کتاب، اورول، فضای روابط یک خانوادهٔ شاغل در حزب را به تصویر می‌کشد، و نهایتاً جاسوسی کردن کودک خردسال از پدرش و فرستادن او به شکنجه‌گاه، اوج تقابل‌سازی من و دیگری را به نمایش می‌گذارد. همین تقابل کودک-والد را می‌توان در فضای پداگوژی، به شکاف و حتی تضاد شاگرد-معلم/استاد، به‌مثابهٔ ابژه‌هایی بی‌ارتباط با «من» هم تعمیم داد. چنانچه اشاره شد، مدرسه و فضاهای آموزشی که در درون چنین زمینه‌هایی هستند، شدیداً متأثر از این تقابل خواهند بود. امروزه، ساختارها و رسانه‌ها، حکم شبکه‌های پیچیدهٔ نظارت را پیدا کرده‌اند، و آن‌چنان‌که فوکو^۶ اعتقاد دارد، قدرت از طریق شبکه‌های مندرج در زمینه، منتشرند. بنابراین، ساختارها خود جزئی از ارکان

1. panopticon

2. Nineteen Eighty-Four

3. George Orwell

4. Strub

5. nation-state

6. Foucault

قدرت هستند (لوکس^۱، ۲۰۰۵، ص ۸۹). بر این اساس، زمینه‌هایی که از یک‌سو، در آن گسست بین طبقه حاکم و جامعه وجود دارد و از سوی دیگر، اعتلای ذهن با تولید محتوای مشخص هوشیاری، به تصویب آن طبقه حاکم رسیده باشد، رشد هوشیاری، به ویژه، هوشیاری انتقادی^۲، مسئله‌ساز خواهد بود. به آن دلیل که دانش‌آموزان، اجازه پرسش‌گری و نقد گفتمان حاکم بر کلاس و به طور کلی آموزش و تربیت را ندارند. چالش دیگر از آنجا سرچشمه می‌گیرد که ساختارهای فرهنگی نیز بر این بنای فروکاستی، قوام خواهند یافت. بدان معنا که همواره آگاهی و افکار مردم که یادگیرندگان هم جزئی از آن مردم هستند، به جهت‌هایی که ساختارها و رسانه‌ها تعیین کرده‌اند، خواهد چرخید. در حقیقت، آگاهی واقعی اذهان، به‌ویژه دانش‌آموزان، تهدیدی برای کنترل کنندگان این نوع از زمینه‌ها، قلمداد خواهد شد. شکل ۱، خلاصه دلالت‌های پداگوژیک دوگانه‌انگاری را از طریق عرصه‌های اساسی، نشان می‌دهد.



شکل ۱- دلالت‌های پداگوژیک دوگانه‌انگاری از طریق عرصه‌های اساسی

۳-۱. روایت فلسفی و پداگوژیک فیزیکیسم حذف‌گرا

در مقابل جریان دوگانه‌انگاری، ماتریالیسم حذف‌گرا قرار دارد. با ورود رویکرد عصب‌پژوهی به قلمرو گسترده آموزش و پرورش و پداگوژی، در نوع مواجهه با یادگیری، و به دنبال آن، عرصه‌های اساسی آموزش و پرورش، تغییری چشمگیر در حال رخ دادن است. بدان معنا که یادگیری از این منظر، صرفاً فعالیتی است که در مغز روی می‌دهد و منطق حاکم بر آن پایین به بالاست. در ماتریالیسم حذف‌گرا، تنها ظرفیت‌های بیولوژیکی قابل اعتنا هستند. همچنین، روان‌شناسی عامه باید علم عصب‌شناسی را جایگزین تبیین رفتار، به

¹ Lukes

² critical consciousness

وسيلهٔ حالت‌های ذهنی کند و همهٔ حالت‌های ذهنی را حذف نماید. پاتریشیا چرچلند^۱ دربارهٔ مفاهیمی همچون حافظه و هوشیاری معتقد است، این‌ها از جمله مفاهیم عمیق روان‌شناسی به شمار می‌آیند که یا تکه‌تکه می‌شوند یا با مقوله‌های مناسب‌تری جایگزین خواهند شد (چرچلند، ۲۰۰۲، ص ۴۷۹). چرچلند در رد ادعای چالمرز، اعتقاد دارد که چیزهای بسیار زیادی دربارهٔ مغز وجود دارد که شناخت آن‌ها سخت‌تر از مسئلهٔ هوشیاری است و مسئلهٔ سخت، مانند سایر مسائلی است که با گذر زمان حل شده‌اند، پس سخت نامیدن آن مضحک است. حال آن که فهم بنیادی ما دربارهٔ مغز بسیار ناچیز است، ما حتی دربارهٔ نحوهٔ کدکردن اطلاعات توسط سلول‌های عصبی دانش بسیار اندکی داریم (بلک‌مور^۲، ۲۰۰۶، ص ۵). به نظر چرچلند، متون روان‌شناختی و عصب‌شناختی^۳ گسترده‌ای دربارهٔ این موضوع وجود دارد. برخی از آن‌ها نیرومندان نشان می‌دهند که توجه و آگاهی کاملاً به هم پیوسته می‌شوند. بسا این رویکرد، به خاطر اینکه حدس تجربی است، نادرست باشد. اما اگر اشتباه باشد، به دلیل واقعیت‌هاست، نه به دلیل تعریف از نوع روان‌شناسی کرسی‌نشین^۴. پس، رازآلود بودن یک مسئله، واقعیت آن و خصیصهٔ متافیزیکی از جهان نیست، بلکه نوعی واقعیت معرفت‌شناختی دربارهٔ ماست (چرچلند، ۱۹۹۶).

بدین ترتیب، حذف‌گرایی، دوگانه‌انگاری و ویژگی‌ها را نیز همچون جوهری، مردود می‌داند. در راستای مواضع فلسفی این نظریه، دلالت‌ها و تحلیل‌های پداگوژیک آن شامل مغز-بدن، اطلاعات و ابژه‌های بیرونی است، و هوشیاری به رسمیت شناخته نمی‌شود. در حذف‌گرایی، هوشیاری مسئله‌ای پنهان و پیچیده نیست؛ در اینجا، نقش معلم همچون دوگانه‌انگاری، به خاطر فرآیند یادگیری دانش‌آموزان برجسته است، زیرا از آنجایی که صرفاً داده‌های سوم شخص در این دیدگاه ارزشمند تلقی می‌گردند، معلم به مثابهٔ متخصصی که قابلیت مشاهدهٔ رفتار بیرونی و ثبت بازخوردهای یادگیرندگان را دارد، به عنوان یک عنصر برجسته نگریسته می‌شود، زیرا زمان و توان کافی برای انتقال مشاهدات خود به متخصصان علوم

¹ Patricia Churchland

² Blackmore

³ neuroscientific

⁴ Armchair Psycholog: ناشی از منطق و درونگری است و برخلاف روان‌شناسی حرفه‌ای، عقاید خود را بر اساس مشاهدات و داده‌های ایزکتیو که ریشهٔ علمی داشته باشند ارائه نمی‌کند، بلکه آن‌ها به این فکر می‌کنند که همه چیز در زندگی آن‌ها چگونه کار کرده و با توجه به آنچه برای آن‌ها منطقی جلوه می‌کند، بدون در نظر گرفتن داده‌های تجربی اظهارنظر می‌نمایند.

اعصاب و علوم شناختی را در اختیار دارد تا در شرایط خاص، هرگونه اصلاح و تغییرهای لازم را در مواجهه با شاگردان به کار برد. معلم خود علاقه‌مند به استفاده از دستاوردهای علوم اعصاب است (کلارک^۱، ۲۰۱۵). بر این اساس، تدریس و شیوه‌های آموزشی، می‌بایست ارتباط بسیار نزدیکی با علوم اعصاب داشته باشند. معلمان اساساً به دنبال تقویت یادگیری هستند، و مغز "عضوی برای یادگیری" است، منطقی به نظر می‌رسد که برخی از مطالعات درباره مغز، جزئی از برنامه‌های آموزش معلمان باشد^۲. در واقع، آن‌ها، به دنبال درک آن هستند که چگونه آموزش «از پیش تعیین‌شده» رسمی می‌تواند به بهترین شکل، توانایی‌های شناختی را در جهت دستیابی به موفقیت‌های خاص آموزشی به کار گیرد و آن‌ها را رشد دهد (کوچ^۳، ۲۰۱۸). بنابراین، فهم مفاهیم علوم اعصاب آموزشی^۴، کمک‌های بسیار زیادی را به معلمان در فرآیندهای آموزشی می‌کند، به‌عنوان مثال، نتایج پژوهش شوارتز^۵ و همکاران (۲۰۱۹) نشان می‌دهد، هنگامی که معلمان در مورد انعطاف‌پذیری سیناپسی^۶ آموختند و نحوه تأثیر مفاهیم علوم اعصاب بر یادگیری یا پداگوژی را در شغلشان کشف کردند، قابلیت انعطاف‌پذیری سیناپسی را برای تأکید بر قابلیت انعطاف‌پذیری فردی و ظرفیت دانش‌آموز مورد استفاده قرار دادند (شوارتز و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین، از منظر هستی‌شناختی، حذف‌گرایی تنها معتقد به جوهر مادی است و از این‌رو، تمام حالت‌های ذهنی، هوشیاری و آگاهی نیز در فرآیندهای عصبی مغز خلاصه می‌شوند. بنابراین، از منظر معرفت‌شناختی نیز، امر پداگوژیک منحصر به مغز و شناخت مکانیزم‌های یادگیری دانش‌آموزان است. از دیدگاه علوم اعصاب، فرزند انسان، از نظر کندی رشد مغز با سایر پستانداران تفاوت دارد. به همین دلیل است که آن‌ها در طول دوره بلوغ طولانی‌تر، حتی بیشتر از دوران کودکی به والدین یا مربیان وابسته می‌شوند. حتی اگر بلوغ آهسته‌توانایی‌های مغز، به پیشرفت چنین دستگاه شگفت‌انگیز و پیچیده‌ای مانند مغز

¹ Clark

^۲ درباره چگونگی فرآیند یادگیری توسط مغز از منظر ماتریالیسم حذف‌گرا و عصب‌پژوهی به طور مفصل، رجوع شود به مقاله «یادگیری بدنمند: نقد رویکرد عصب‌پژوهی به شناخت و یادگیری»، نوشته بیژن بابایی، بختیار شعبانی ورکی و همکاران در دوفصلنامه تعلیم‌وتربیت شماره ۲ سال ۹۶.

³ Coch

⁴ educational neuroscience concepts

⁵ Schwartz

⁶ synaptic

هوموساپینس^۱ منجر شود، وابستگی مدید به والدین یا کسانی که نقش والد را ایفا می‌کنند، یک اثر پایدار بر روی ساختارهای عصبی هدایت کننده دارد که رفتار فرد را از هنگام رشد دوره کودکی هدایت می‌کند تا به بخشی از جامعه انسانی بدل شود (باترو، فیشر و لنا^۲، ۲۰۰۸). در این جامعه انسانی، به اعتقاد چرچلند، مغز و ژن‌های افراد تعیین‌کننده جنبه اجتماعی، اخلاقی و فرهنگی آنهاست، بر این اساس، پرکردن ذهن کودکان از باورهای دینی، اخلاقی و به وحشت انداختن آنها از پیامد کردار به اصطلاح بد در طول دوران مدرسه، مانند گفتن این جمله که «در آتش خواهی سوخت» ساده‌اندیشانه است (چرچلند، ۲۰۱۸).

از سویی دیگر، در این دیدگاه، به دلیل حذف حالت‌های آگاهی و فروکاهش آن به فرآیندهای مغز، تجربه‌های دست اول کودکان از حیث اعتبار ساقط می‌شوند، مثلاً درباره آموزش برخی از عادت‌های روان‌شناختی مانند خودکنترلی به کودکان، این اعتقاد وجود دارد که این‌ها ضامن بقای فرد در بزرگسالی خواهند بود. تجربه‌هایی که کودکان در طول و پس از آموزش خودکنترلی، خودفرمان دهی^۳ به دست می‌آورند، نحوه زندگی عاطفی و هیجانی ارادی آنها را تغییر می‌دهد، اما چرچلند اظهار می‌کند، خودکنترلی چیزی است که فرزندان را ترغیب به رشد آن می‌کنیم تا به وسیله آن، در بزرگسالی در مقابل وسوسه‌های اغواگر و تهدیدها حفظ شوند. خودکنترلی و زیرک بودن از دستاوردهای نئوکورتکس^۴ است که با ساختارهای کهن قشر زیرین^۵ درهم می‌آمیزد. افزایش چشمگیر هوش پستانداران و ظرفیت خودکنترلی، مدیون نئوکورتکس است، گرچه دقیقاً نحوه کارکرد همه این‌ها از نظر مکانیسم‌های عصبی مشخص نیست (چرچلند، ۲۰۱۳، صص ۱۳۴-۱۳۵). از دید چرچلند، اراده آزاد داشتن برای بکار بستن خودکنترلی، همانند هوشیاری توهم است و فقط نیاز و تطابق، انسان‌ها را به سمت عادت‌های روان‌شناختی سوق می‌دهد. همچنین، ظرفیت انسان برای یادگیری و حل مسئله اجتماعی که توسط اجبارهای بنیادین اجتماعی محدود شده، پایه‌ای است که معمولاً به‌عنوان ارزش‌های اجتماعی قلمداد می‌شود. در بافت‌ها و

^۱ Homo sapiens: نوعی از زیرگونه ابتدایی انسانی که صدها هزار سال پیش می‌زیسته‌اند و دیرینه‌شناسان برای تمایز انسان مدرن از آنان، آن‌ها را ساپینس نامگذاری کرده‌اند.

^۲ Battro, Fischer & Léna

^۳ self-regulation

^۴ neocortex

^۵ subcortical

فرهنگ‌های مختلف، پیکره‌بندی ویژه ارزش‌ها، ممکن است شکل و سایه‌های مختلفی داشته باشد، حتی هنگامی که این اجبارها به اشتراک گذاشته شود. براساس این فرضیه، ارزش‌ها اساسی‌تر از قوانین هستند. از دید چرچلند، در همه جانوران شدت جریان مدارهای عصبی، زمینه‌های خودمراقبتی و بهزیستی^۱ را فراهم می‌کند. این‌ها ارزش‌های اولیه، به معنای واقعی کلمه هستند. با فقدان انگیزه بقاء، حیوان مدت طولانی زنده نمی‌ماند و احتمالاً تولیدمثل نمی‌کند. این امر به قدری بدیهی است که وجود ارزش‌های اجتماعی و رفتاری که در جهت مراقبت از دیگران باشد، شگفت‌آور به نظر می‌رسد. اساساً ارزش‌هایی مانند مراقبت از دیگران و همکاری، ناشی از تکامل مغز و فشارهای آغازین موجود در پستانداران است که به حدود ۳۵۰ میلیون سال پیش بازمی‌گردد (چرچلند، ۲۰۱۸، صص ۱۴-۱۳). بنابراین، اخلاق، پدیده‌ای است که در چارچوب اجبارهای طبیعی ایجاد شده و ریشه عصب‌شناختی دارد که متناسب با شرایط اکولوژیک و پیشرفت‌های فرهنگی شکل می‌گیرد و اصلاح می‌شود. به نظر چرچلند، مبدأ تمام ارزش‌ها و اخلاقیاتی که فضای اجتماعی و مناسبات رفتاری بین افراد را تعیین می‌کند، انگیزه حفظ بقاء است که همه جانوران در آن شریک هستند. در عین حال به دلیل پیچیده‌تر بودن مغز انسان، این تبادل‌های فرهنگی و اجتماعی نیز پیچیده‌تر خواهد بود. علاوه بر آن، هر چیزی که مبهم به نظر می‌رسد، علم سرانجام آن را کشف خواهد کرد. شکل ۲، دلالت‌های پداگوژیکی حذف‌گرایی را به طور خلاصه نمایان می‌کند.



شکل ۲- دلالت‌های پداگوژیکی حذف‌گرایی

¹ well-being

۲- روایت پداگوژیکی هوشیاری بدنمند در جریان عصب پدیدارشناسی

۱-۲. تعریف و تحلیل هوشیاری بدنمند

ماهیت طرح عصب پدیدارشناسی، پنهان کردن هوشیاری در پشت فرآیندهای عصبی (کاهش‌گرایی مانند شبه‌پدیدارگرایی) یا شناسایی آن با امری غیرمادی رازآلود (تعامل‌گرایی دکارتی) یا حتی زدودن آن (حذف‌گرایی) به‌طورکلی نیست بلکه در عوض، داده‌های زیستی- رفتاری و پدیدارشناسی را با هم مورد استفاده قرار می‌دهد. به اعتقاد وارلا، هیچ نوع طرح پیشنهادی یا مدل سوم شخص محض، به‌منظور غلبه بر شکاف تبیینی، کافی نیست. او حلقه گمشده در رویکردهای پیشین را ماهیت تبیینی نمی‌داند، بلکه عامل آن را نوعی بیگانگی معرفی می‌نماید که این رویکردها با زندگی انسان دارند. از نظر او تنها چیزی که این بیگانگی را از بین می‌برد، حضور برخی موضوعات بنیادین نظری نیست، بلکه بازگرداندن وجه زندگی انسانی به این قلمرو است (وارلا، ۱۹۹۶). وارلا، یکی از نخستین کسانی است که اصطلاح "ذهن بدنمند" را به علوم اعصاب‌شناختی، به عنوان یک مفهوم مخالف با «ذهن غیربدنمند» معرفی می‌کند (اشمالزل^۱، ۲۰۱۴)، ایده اصلی رویکرد بدنمند، آن است که ساختارها و فرآیندهای شناختی از الگوهای حسی- حرکتی بازگشت‌کننده‌ای پدیدار می‌گردند که بر ادراک و کنش موجود در عامل‌های موقعیتی^۲ و خودگردان،^۳ حاکم هستند (تامپسون، ۲۰۰۷، ص ۱۱).

درباره ابعاد هوشیاری بدنمند، تامپسون و وارلا از سه نوع چرخه نام می‌برند: نخست، چرخه‌های تنظیم ارگانیسمی کل بدن یا سیستم عصبی خودگردان که در آن حسگرها و اثرکننده‌ها^۴، به بدن و از بدن، فرآیندهای عصبی را به فرآیندهای اصلی هومودینامیکی^۵ اندام‌های درونی و احشای بدن پیوند می‌دهند. حالت‌های احساسی، منعکس‌کننده

¹ Schmalzl

² situated agents

³ self-autonomous

^۴ Effector: اثرکننده‌ها بخش‌هایی از بدن هستند که وظیفه تولید پاسخ به محرک‌ها را به عهده دارند؛ مانند عضلات و غدد.

^۵ homeodynamic: مفهوم هومودینامیک، یک مفهوم جدید و پذیرفته شده است که از ایده کلاسیک هموستاتیک که بر پایداری محیط داخلی در برابر آشفتگی تأکید می‌کند، دور می‌شود. سیستم‌های بیولوژیکی‌ای که به دلیل توانایی خودسازمان‌دهی پویا در نقاط انشعاب رفتار خود، ثبات خود را از دست می‌دهند، هومودینامیک هستند. از این منظر، انسان‌ها به‌جای آنکه موجوداتی صرفاً سازگار با محیط باشند، جزئی جدایی‌ناپذیر از محیط خود هستند.

پیوندهای بین سیستم عصبی خودگردان و سیستم لیمبیک^۱ از طریق هیپوتالاموس^۲ است که بخشی از این تنظیم هومودینامیک می‌باشند. دوم، چرخه‌های پیوند حسی-حرکتی بین ارگانسیم و محیط. بسترهای این چرخه‌ها، مسیرهای حسی-حرکتی بدن هستند که توسط مناطق متعدد نئوکورتیکال^۳ و ساختارهای زیر قشری^۴ در مغز واقع می‌شوند. این چرخه‌ای است که ارگانسیم را قادر می‌سازد تا به عامل استقرار یافته در محیط تبدیل شود. و در نهایت، چرخه‌های تعامل بین‌الذاتی (تامپسون و وارلا، ۲۰۰۱) است که شامل شناخت معنای هدفمند کنش‌ها و ارتباط‌های زبانی در انسان با اشکال متفاوتی از پیوندهای حسی-حرکتی است، که به اصطلاح، «نورون‌های آینه‌ای»^۵ خوانده می‌شوند (گالیس و گلدمن^۶، ۱۹۹۸). بنابراین، شناخت از علیت غیرخطی و دَوْرانی تعاملات حسی-حرکتی مداوم مغز-بدن-محیط پدید می‌آید. در این میان، پویایی بدنمند^۷ به شکلی غیر دکارتی، شکاف تبیینی بین «خود» و جهان را بازسازی می‌نماید (زورن^۸، ۲۰۱۱)، و اکنون، شکاف ذهنی و فیزیکی، به مثابه شکاف بین دو نوع از یک‌گونه‌شناسی^۹ بدنمند (بدن زیسته سوپژکتیو و بدن زنده)، مورد ملاحظه قرار می‌گیرد. بدان معنا که ذهن و بدن، بخش‌هایی به هم پیوسته از یک گونه، یا کل هستند، و صرفاً برای مطالعه دقیق و عمیق‌تر، به طور موقت مجزا می‌شوند. در چنین حالتی، آن‌چنان که تامپسون (۲۰۰۵) خاطر نشان می‌کند، این شکاف دیگر مطلق نیست. مسأله بدن-بدن با «ارتباط بین بدن یک فرد به عنوان موجود سوپژکتیو در حال زیستن و بدن همان فرد به عنوان ارگانسیم موجود در جهان»، محوریت پیدا می‌کند (تامپسون، ۲۰۰۵).

^۱ limbic

^۲ hipotalamus

^۳ neocortical

^۴ subcortical

^۵ mirror neuron: نورونی است که همانند آینه عمل می‌نماید، وقتی حیوانی کنشی را انجام می‌دهد و مشاهده می‌کند که همان کنش توسط حیوان دیگری انجام می‌شود، برانگیخته می‌گردد، اگرچه پایه این عمل وابسته به مغز است اما، با تربیت و تمرین رویکردهایی همچون ذهن‌آگاهی می‌توان نورون‌های آینه‌ای را در امور سطح بالاتری مانند شفقت، همدلی و عشق‌ورزی به دیگران که خاص انسان است، در مقیاس بینافردی گسترده به خدمت گرفت.

^۶ Gallese & Goldman

^۷ embodied dynamicism

^۸ Zorn

^۹ typology

۲-۲. استلزام‌های پداگوژیک هوشیاری بدنمند

هوشیاری بدنمند عصب‌پدیدارشناختی، استلزام‌هایی را برای پداگوژی، با خود به همراه می‌آورد، آن‌چنان که شپرد^۱ (۲۰۰۱) در این‌باره تصریح می‌کند، مفاهیم ذهن، شناخت و تعلیم و تربیت با یکدیگر پیوند دارند (شپارد، ۲۰۰۱). عصب‌پدیدارشناسی، با اتخاذ مواضع غیرخطی، آشوب‌گونه و ناپایدار برای شناخت حاصل از بدنمندی، رویکردهای پیشین را اصلاح و بهبود می‌بخشد. بدین ترتیب، سیستم‌های پویا، غنای رفتارشان^۲ را در این واقعیت جستجو می‌کنند که بی‌ثباتی‌های اساسی^۳ مایه‌آزار و اختلال نیستند بلکه امری نرمال و طبیعی‌اند که نباید از آن پیشگیری گردد. بنابراین، سیستم‌های پیچیده^۴، غیرخطی و آشوب‌ناک، حرکتی از خود ایجاد می‌کنند که به مکانی که سیستم‌ها در آن قرار گرفته‌اند، بستگی ندارد. در واقع، سیستم‌های بیولوژیکی، بی‌ثباتی را به‌عنوان پایه عملکرد طبیعی نشان می‌دهند تا اختلال به‌وجود آمده، جبران شود؛ همان‌طور که در سیستم مکانیکی نیز چنین چیزی وجود دارد. (وارلا، ۱۹۹۹، ص ۲۹۱).

بر این اساس، امر پداگوژیک به‌عنوان شبکه‌ای از ارتباطات پویا بین معلم-شاگرد-محیط، می‌تواند تبدیل به فرآیندی تغییرپذیر، گشوده، مکانمند، زنده و رونده، همچون جریان زندگی شود. بدان معنا که ارتباط بین معلم-شاگرد، به‌عنوان صاحبان هوشیاری، ضمن پذیرش و اجرای حداقلی مواد درسی و برنامه‌های آموزشی ایستا و غیرپویا، ناظر بر تجربه‌بداهه و آفرینش دیالکتیکی لحظه‌ها نیز می‌باشد. به عبارت روشن‌تر، ارتباط امری برابر و دوسویه، مهرورزانه و نوحاسته^۵ است. نوعی متمایز از رویکردهای سنتی پداگوژیک که متأثر از نظریه‌های مدیریتی کلاسیک همچون وبر^۶، ارتباط بین معلم و شاگرد، به سمت نوعی ارتباط رئیس و مرئوسی پیش می‌رفته است (وبر، ۱۹۶۴). این نوع ارتباط، به آن دلیل است که به اعتقاد عصب‌پدیدارشناسان، تجربه یادگیرنده، انعطاف‌ناپذیر، از پیش تعیین‌شده و محدود نیست، بلکه فرآیندی انعطاف‌پذیر و قابل‌تغییر است. به‌عنوان مثال، اگر به اقتضای موقعیت تدریس معلم، به مثل در درس فیزیک، نیاز به حوزه دیگری از دانش، همچون هنر،

1. Sheppard

2. wealth of behavior

3. constitutional instabilities

4. complexity

5. emergent

6. Max Weber

ادبیات یا فلسفه شد (یا برعکس)، گشودگی سخن گفتن درباره آن‌ها و یا ارجاع یادگیرنده به منابع آن‌ها وجود داشته باشد و از پیش تعیین‌شدگی موضوع درسی، مانعی را برای حرکت سیال اندیشه یادگیرندگان (هم معلم و هم شاگرد)، ایجاد نکند. از نظر وارلا، بدنمندی و پویایی هوشیاری، حاصل عملکرد مناطق گوناگون مغز است، اما این بدنمندی، از نوع رادیکال و محدود شده به مغز نیست؛ مغز را نمی‌توان به مانند یک کامپیوتر درک کرد بلکه مغز، بر بازنمایی نمادین^۱ متکی است. به عقیده وارلا، باید از این تفکر که مغز، تنها در حال پردازش اطلاعات و ایجادکننده بازنمایی جهان است، ساختارزدایی^۲ گردد. و این تصور که تکامل در سازگاری^۳ به‌منظور زندگی در شرایط مناسب^۴ است، باید شکسته شود. وارلا ذهن را به‌عنوان یک ویژگی نخواستگی می‌بیند و نتیجه بسیار مهم و جالب توجه این نخواستگی را احساس خودمان از «خود» می‌داند. او معتقد است که در واقع، احساس یادگیرنده از «خود»، خط اتصال او به جهان است. «من» هنگام ایجاد تعامل «به من، مرا» تلقی می‌شوم، اما «من»^۵ من اساساً وجود ندارد، به این معنا که «من» نمی‌تواند مکانمند شود (به جایی تعلق داشته باشد). البته، این دیدگاه با مفاهیم «خودهای» زیست‌شناختی دیگری به هم می‌آمیزد^۶، اما تفاوت‌های ظریف و مهمی وجود دارد. ویژگی نخواستگی‌ایی که توسط یک شبکه زیربنایی تولید می‌شود، نوعی موقعیت منسجم است که اجازه می‌دهد سیستم در آن سطح، با سایر «خودها» یا همان هویت‌های دیگر، خط اتصال داشته باشد (وارلا، ۱۹۹۷).

به عقیده تامپسون، نخواستگی یک فرآیند موقتی است. نخواستگی ارتباط نزدیکی با خودسازمان‌دهندگی و علیت دورانی^۷ دارد، و هر دو مشمول تأثیر متقابل فرآیندهای «پایین به بالا» و «بالا به پایین»^۸ می‌شوند. به‌عنوان مثال، گردباد از طریق خودسازمان‌دهندگی دایره‌وار ذرات هوا و آب پدید می‌آید. تامپسون این فرآیند را شیوه‌ای از اندیشیدن در نظر می‌گیرد که آن را باهم‌خاستگی پویا^۹ می‌نامد. به آن معنا که کل نه تنها از اجزاء به وجود

1. symbolic

2. deconstruct

3. fitness

4. Niche

5. I

6. resonates with

7. circular

8. top- down

9. dynamic co-emergence

می‌آید، بلکه جزء هم از کل پدیدار می‌شود. کل و جزء با هم آشکار می‌گردند و به طور متقابل یکدیگر را نمایان می‌سازند^۱ (تامپسون، ۲۰۰۷). بدین شکل است که گفته می‌شود، هوشیاری بدنمند، از وحدت و یکپارچگی ذهن-بدن-جهان پدید می‌آید و این بدنمندی، عجین شده^۲ با جهان است؛ یعنی به مکانمندی بدن، در شرایطِ بودنِ جهان اشاره دارد، به‌عنوان مثال، هنگامی که واژه «در» را، برای گفتن آب «در» لیوان هست، به کار می‌بریم، در اینجا، «در» به‌معنای بودن است، بودن در بدنی از پیش داده شده، در دیگر بدن از پیش داده شده، اما هیچ ارتباطی بین این دو وجود ندارد. با وجود این، با بکارگیری «در» برای گفتن ریشه «در» خاک، یا وقتی می‌گویید، بدن «در» جهان است، دیگر نمی‌توان این دو را از هم جدا کرد. بر این اساس، تجربه ما از فعالیت آموزشی، چنین ساختار جهت‌گیرانه‌ای دارد (شعبانی ورکی و جاویدی کلاته، ۲۰۲۰). مثلاً، بدن یادگیرنده، دارای مغزی است که، یادگیری رسمی‌اش «در» مدرسه (محیط)، رخ می‌دهد و این یادگیری، ره‌آورد هوشیاری، یعنی تعامل همکارانه ذهن-مغز-بدن-مدرسه است.

در سیستم‌های آموزشی، کوشش می‌کنند تا راه‌رخنه هر آشوبی را ببندند، اما فرآیندها و تجربه‌های آموزشی همچون خود زندگی، در لحظه آفریده می‌شوند. به گفته وارلا، ما در یک تار شفاف‌ی از زمان زندگی می‌کنیم. کشف زمان، مستلزم عمل فروکاهش و شناسایی همانندی‌های توصیفی است. فروکاست با تعلیق منظم نگرش‌های عادت‌مند فرد، و در پرانتز نهادن آنچه که به نظر می‌رسد ما از آن آگاه هستیم، آغاز می‌گردد (وارلا، ۱۹۹۹). همچنین، در مغز و سیستم عصبی، سیستم‌های آشوب، سیستم‌های غیرخطی هستند که پارامترهای آن‌ها طوری تنظیم شده‌اند که حساسیت فوق‌العاده‌ای نسبت به شرایط اولیه دارند. به نظر می‌رسد سیستم، ذاتاً منبعی از تغییرپذیری را در خود داشته باشد، زیرا هرگز در برابر آشفتگی‌های یکسان بیرونی، حتی در نبود اختلال، دو بار به یک روش، واکنش نشان نخواهد داد (کازملی^۳ و همکاران، ۲۰۰۷). ارتباط پداگوژیک نیز می‌تواند از این فرآیند استفاده کند، بدان معنا که معلم نیز یک شیوه یکسان و مطلق از یادگیری را برای شاگردان در نظر

^۱ مولوی درباره نسبت کل‌به‌جزء و جزء‌به‌کل می‌گوید: * و تو گویی جزء و پیوسته کل است خار می‌خور خار مقرون گل است *

* پیش‌اکنون اصل انکار از چه خاست زانکه کل را گونه‌گونه جزء‌هاست *

* لطف سبزه جزء لطف گل بود بانگ قمری جزو آن بلبل بود *

^۲ embedded

^۳ Cosmelli

نمی‌گیرد، چرا که طبق سیستم آشوب، حتی مغز یک نفر هم با قابلیت پیش‌بینی ایستا، دو بار به یک روش پاسخ نمی‌دهد، چه برسد به آنکه مغزهای مختلفی در کنار هم باشند. پس چگونه است که برای میلیون‌ها دانش‌آموز از یک نسخه و قالب استاندارد و غیرمنعطف آموزشی استفاده می‌شود؟

از این منظر، آن‌چنان که لاتس^۱ و همکاران (۲۰۰۶) اشاره داشته‌اند، عواطف، توجه و درون‌نگری^۲، فرآیندهای مداوم و ناپایداری^۳ هستند که باید چون مهارت‌هایی فهم شوند و مورد مطالعه قرار گیرند و بتوانند مانند سایر مهارت‌های انسانی مانند موسیقی، ریاضیات یا ورزش آموزش داده شوند (لاتس و همکاران، ۲۰۰۶). قائل شدن به درون‌نگری در فرآیند پداگوژی، نسخه‌ها را جایگزین یک نسخه نمودن، و در نظر گرفتن عاملیت منحصر به فرد دانش‌آموز است که حاصل تجربه‌های شخصی او از جریان آموزش است و بنابراین قرار نیست این تجربه به مثل، همانند تجربه دانش‌آموز کنار دستی‌اش باشد. اگرچه، به منظور نیل به هوشیاری بین‌الذهانی، رسیدن به تفاهم خردمندانه از آن تجربه و دست برداشتن از قطعیت، لازم است. در عصب پدیدارشناسی، مغز (با بررسی نوروبیولوژی) و هوشیاری دانش‌آموز (با بررسی پدیدارشناسی)، به صورت متقابل تعیین می‌شوند، و به طور متقابل در کنش‌هایی خویش محدود می‌گردند. برای وارلا این یگانگی، بیشتر یک تعیین همکارانه^۴، یک پیوند فعال، و یک علیت دوجانبه است (وارگاس^۵ و همکاران، ۲۰۱۳).

سهم عواطف در تجربه‌های پداگوژیک، به دلیل توجه ویژه به دیدگاه اول شخص، برجسته می‌نماید. به عقیده تامپسون، (۲۰۰۱) عاطفه دارای بعدهای بی‌شماری است که به طور تقریبی، هر بخش از ارگانیسم را به هم پیوند می‌دهد؛ مانند شبکه روان‌تنی^۶ سیستم عصبی، سیستم ایمنی بدن و سیستم غدد درون‌ریز^۷؛ تغییرات فیزیولوژیکی در سیستم عصبی خودگردان، سیستم لیمبیک و قشر پیشانی^۸؛ تغییرات حرکتی مربوط به میمیک

¹ Lutz

² introspection

³ labile

⁴ co-determination

⁵ Vargas

⁶ psychosomatic

⁷ endocrine

⁸ superior cortex

چهره^۱ و آمادگی دیفرانسیل حرکتی سراسری، نزدیک شدن یا واپس‌روی از چیزی^۲؛ تجربه سوپژکتیو در راستای خشنودی و ناخشنودی؛ علامت‌دهی و پیوند اجتماعی؛ ارزشیابی و سنجش هوشیارانه. همه این‌ها جنبه و نمودهای بی‌شماری از بدنمندی و نوحاستگی است. بنابراین، ذهن احساسی-عاطفی، نه فقط در سر یادگیرنده بلکه در کل بدن او توزیع یافته است (تامپسون، ۲۰۰۱). عواطف به سه شیوه، به‌طور پیچیده‌ای با جهان پیوند دارند. نخست؛ جهان ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی را ارائه می‌دهند که بر احساس و رفتار تأثیر می‌گذارند، یعنی نحوه تنظیم احساسات و رفتارها را مشخص می‌کنند. دوم؛ جهان نیز چیزی است که فعالانه، آن را دست‌کاری و تغییر می‌دهیم و موقعیت‌های ایده‌آل احساسی را ایجاد می‌کنیم تا روحیه و حوصله پیدا نماییم. سوم؛ گاهی اوقات، خلق‌وخوی ما مشمول تجربه جنبه‌هایی از جهان، به عنوان بخشی از خودمان، از هویت ما، یا از خودآگاهی بدنی پیش‌فکری^۳ ما می‌شود (کالامبتی، ۲۰۱۷). بر این اساس، اثرات محیط بر سیستم عصبی، احساسی و ادراکی ما، فارغ از وجوه مثبت و منفی آن، پیامدهای مختلفی را در امر پداگوژیک رقم می‌زنند. به‌عنوان مثال، کلاس درسی را تصور کنید که در آن، معلم، منکر ادراک همدلانه و باور به روند یادگیری ریزومیک^۴ است و در عوض، شاکله فکری او مبتنی بر حفظ روابط سلسله‌مراتبی معلم و دانش‌آموزان و ارتباط خطی، طولی و ترجیح برخی از دروس و رشته‌ها باشد. می‌توان تصور کرد که برآیند چنین تلقی‌ای، نخست، شکل‌گیری احساس رقابت من و دانش‌آموزان دیگر، به جای همدلی و ارتباط بین‌الذهانی موازی است. این اندیشه در سطوح آموزش عالی بیشتر مجال جولان می‌یابد؛ مثلاً، عموماً دانشجویان رشته‌های پزشکی و زیرشاخه‌های علوم تجربی، نوعی احساس برتر بینی و تحقیر نسبت به برخی رشته‌های دیگر را تجربه می‌کنند که البته آغاز و بنیاد آن، مدرسه بوده است. دوم، تسری و اثر این اندیشه در سیستم عصبی دانش‌آموزان، همچون نورون‌های آینه‌ای و عدم ارتقای آن‌ها به سطح بالاتر است که پیش‌تر اشاره شد، نقش بسیار مهمی در پرورش رشد همدلی و ارتباط بین‌الذهانی ایفا می‌نمایند. در نهایت، ارتباط محیط در مرحله ادراکی، نیرومند شدن بنیان تفکر شی‌وارگی دانش‌آموزان، تجاری‌سازی دانش، و در فرآیند پداگوژی،

¹ facial-motor

² withdrawal

³ pre-reflective

⁴ rhizomic

بیگانه‌پنداری دیگران به مثابهٔ ابژه‌هایی بیرون از زیست‌جهان «من»، و سرایت آن در طول عمر در کارراههٔ شغلی، روابط اجتماعی و خانوادگی، خواهد بود.

از سوی دیگر، پداگوژی که از منظر اول شخص سخن می‌راند، دستگاه‌های نظارتی درون سیستم را از همان مواردی که سخنگوی آن‌ها است، انتخاب می‌نماید و بکار می‌برد؛ که شامل مدارا، اشتراک‌گذاری، گفت‌وگو، قانونی بودن تکثر دیدگاه‌هاست که در مسیرهایی پی‌ریزی می‌گردد که مربیان آینده را هوشیار می‌سازد تا انتخاب‌های مهم را از طریق فهمیدن، کنترل و مدیریت هر چه بیشتر بدیل‌ها^۱ به انجام برسانند، و بدین طریق، آزادی واقعی محقق می‌شود (استرالو^۲، ۲۰۱۸، ص ۴۸). بنابراین، وقتی جهان را به عنوان یک کل پیچیده درک می‌کنیم که به گفتهٔ کمپل «هدف غایی ماست»، به جای آن که مسائل جهان را به صورت جزئی و گسسته ببینیم، می‌توانیم فضایی (مثل مدرسه) به منظور بالفعل ساختن استعدادهای بالقوه و آشکار ساختن امکان‌های پنهان، برای یادگیرندگان به وجود آوریم، طوری که آن‌ها بتوانند، به‌عنوان یک کل پیچیده کار کنند و سهیم باشند (کمپل، ۲۰۱۱). البته، فهم جهان، مستلزم شناخت زمینهٔ اجتماعی و کشف بنیادهای زیرین جامعه است.

۳-۲. زمینهٔ پداگوژی؛ گستره‌ای به پهنای هستی برای تحول فرآیندهای هوشیاری یادگیرنده

به نظر وندل بل^۳ (۱۹۹۸) طیف گسترده‌ای از جامعه‌شناسان معتقد به این دیدگاه هستند که جامعه همان‌گونه که فرد را شکل می‌دهد، برای او توهم داشتن قدرت انتخاب‌های مستقل و خودمختار را هم فراهم می‌کند، در حالی که در واقعیت امر، این سیستم کنترل اجتماعی و جبر فرهنگی است که کم و بیش به طور قطعی، باورها، نگرش‌ها و رفتارهای او را از پیش معین می‌کند. به اعتقاد بل، همواره این میل وجود دارد تا دانش‌آموز یا دانشجو را به انجام کار، بر پایهٔ خیر و صلاح ملی ترغیب نماید، به جای آنکه خیر خودش را مدنظر قرار دهد. پیامد چنین چیزی آن است که این دانش‌آموزان و دانشجویان، حقیقت و معنای قضاوت‌های اخلاقی را در نمی‌یابند و همیشه، حتی در دوران دانشگاه، وابسته به برنامه‌های مشخص و تدارک‌دیده‌شده از پیش هستند، و بدون آن، احساس سردرگمی و آشفتگی خواهند کرد (بل، ۱۹۹۸).

¹ alternatives

² Strollo

³ Wandel Bell

در واقع، در جوامع امروز، ارتباط سیال و زندهٔ افراد با جریان زندگی قطع می‌شود و به‌نوعی، در راه یکپارچگی هوشیاری، شکاف ایجاد می‌کنند. آغاز شکل‌گیری رسمی این شکاف، از مدرسه و سیستم آموزشی است که هنوز رفتارگرایی، دوگانه‌گرایی و ایدئولوژی‌های سنتی بر آن حاکم است. اگرچه فرهنگ، خود به مثابهٔ جاندار نیست که دائماً حرکت دیالکتیکی و دگرگون‌شونده دارد، اما خود، متأثر از کسانی است که آن را مصرف می‌نمایند؛ به عنوان مثال، یادگیرندگان، از تعامل‌های فرهنگی بهره می‌برند و به فربه سازی هوشیاری حاصل از آن، ادامه می‌دهند؛ به عبارت دیگر، فرهنگ و زمینه‌های آن، نوعی ارتباط درهم‌تنیده با انسان عامل دارند؛ هر چند به طور قطع، عقلانیتی زیر پوست این زمینه‌ها وجود دارد که متعلق به لایه‌های پنهان طبقهٔ قدرت است و غالباً کوشش می‌کنند تا جهت‌دهندهٔ حرکت زمینه‌های فرهنگی یا به تعبیر عصب‌پدیدارشناختی‌اش، «رابطهٔ ذهن-بدن-محیط یا یکپارچگی هوشیاری» باشند. در واقع، این لایه‌های پنهان قدرت سیاسی است که هژمونی را در عمق شبکه‌ها و سیستم‌های اجتماعی، همانند کلاس درس، مدرسه، سازمان آموزش و پرورش ایجاد می‌کنند و هویت‌های تکه‌تکه^۱ را می‌سازند. آموزش و پرورش به عنوان سیستم یا زیرنهاد، وظیفهٔ پاسداشت و بالندگی فرهنگ و جلوه‌های آن مانند هنر، دین، زبان و سایر را به عهده دارد و ارتباط‌های پداگوژیک آن در دل همین فرهنگ و ساختارهای اجتماعی ساخته می‌شود، بنابراین، نیاز دارد تا روابط بین اجزاء و وحدت هم‌گذاری^۲ (مانند سیستم پداگوژیک) را به مثابهٔ وحدت هم‌گذاری یک نوع ویژه، تعریف کند و آن را سازمان‌دهی نماید (ماتورانا^۳ و وارلا، ۱۹۹۱، ص ۱۹۱). چرا که در ایده‌آل دمکراتیک، سیاست همانا تربیت است. چنانچه یاسپرس^۴ در کتاب «آیندهٔ بشریت»^۵ تصریح می‌کند، «تربیت، پایه و اساس سیاست است و سیاستی که بر بنیاد دانایی و فراتر از سیاست در معنای محدود آن باشد، بر تربیت همگان اثر خواهد گذاشت و به زندگانی فرهنگی و اجتماعی آنان راه خواهد یافت» (نقیب‌زاده، ۱۳۷۷، ص ۷۷). بدین‌سان، بی‌ارتباط دانستن کار آموزش و پرورش از زمینهٔ سیاسی-اجتماعی‌اش، همانا تنگ ساختن قلمرو بی‌کرانهٔ تربیت، و

^۱ من، مرا، مال من

^۲ composite

^۳ Maturana

^۴ Karl Jaspers

^۵ The future of mankind

نادیده‌انگاشتن همان مسیر «رویدادهای طبیعی»^۱ انسانی است که دیویی بر توجه به آن، پافشاری می‌کند. این امر، به ساختن خانه‌ای در خلاء، بدون برپایی ستون‌ها و پایه‌ها می‌ماند. بر این اساس، ماتورانا و وارلا تصریح کرده‌اند، انواع جامعه‌ها از نظر زیست‌شناختی دارای مشروعیت هستند. با وجود این، همه این جامعه‌ها به اندازه سیستم‌هایی که ممکن است یک انسان مشاهده‌گر^۲ در آن زندگی کند، مطلوب نیستند. به خاطر ظرفیتی که انسان به عنوان یک موجود اجتماعی زبان‌محور برای تبدیل شدن به یک مشاهده‌گر دارد، به گونه‌ای عمل می‌کند که از موقعیت بیرونی‌ای که در آن قرار دارد، خود را پیدا کند. این امر، اگر تجربه‌های مناسبی به همراه داشته باشد، به او اجازه می‌دهد تا درباره جوامع تأمل کند؛ آن‌ها را با هم یکپارچه و انتخاب کند تا آن‌ها را دوست بدارد یا بیزار باشد. اگر انسان مشاهده‌گر، یک فرا قلمرو^۳ را از منظر برخی از روابط جامعه تعریف نماید که نامطلوب است، او از آن بیزار می‌شود و اگر طبق آن رفتار کند، تبدیل به ضداجتماع^۴ می‌شود. به عقیده ماتورانا و وارلا، جامعه توتالیتیر، اقدام به محدود ساختن این امکان (ضداجتماع یا همان مشاهده‌گر ناراضی) می‌کند، به طوری که آن‌ها به عنوان مشاهده‌گر فعالیت نکنند. این کار را از طریق متمایزسازی تجربه‌های اعضای آن جامعه انجام می‌دهد. یا اینکه مشاهده‌گران مخالف را از دیگران، به منظور جلوگیری از به اصطلاح گمراه‌ساختن آنان در بدل شدن به مخالف، جدا می‌کنند. اما، بدون از بین بردن انعطاف‌پذیری^۵ ساختاری بنیادین فردی مورد نیاز برای ایجاد قلمروهای توافقی و تولید زبان، و به طور کلی برای خلاقیت انسان، تجربه‌های مسلمی وجود دارد که نمی‌تواند به طور کامل در یک جامعه انسانی مشخص شود. به عنوان مثال، عشق یکی از این تجربه‌هاست و مادامی که انسان زبان داشته باشد، می‌تواند از طریق تجربه عشق، به مشاهده‌گر هوشیار، بدل شود. بنابراین، یک جامعه مطلقاً توتالیتیر، باید عشق را به عنوان یک تجربه فردی، نفی یا بلااثر کند زیرا عشق، دیر یا زود، منجر به ارزیابی اخلاقی جامعه‌ای می‌شود که معشوق در آن یکپارچه می‌شود (ماتورانا و وارلا، ۱۹۹۱، xxix). چنین جامعه‌ای در اصل خود یک جامعه آثارشپیست است، جامعه‌ای ساخته شده برای و

¹ natural events

² observer Human

³ metadomain

⁴ antisocial

⁵ plasticity

به‌وسیلهٔ مشاهده‌گرانی که تسلیم شرایط مشاهده‌گران خود نمی‌شود زیرا آن‌ها، تنها آزادی اجتماعی و احترام متقابل را مطالبه می‌کنند. نمونهٔ چنین پدیده‌ای را می‌توان در رمان «۱۹۸۴» مشاهده کرد؛ به رغم وجود وزارتخانه‌هایی که کارشان سرکوب عشق و عواطف انسانی بود، عشق در تاریک‌ترین و دهشتناک‌ترین شرایط، شروع به جوانه‌زدن کرد. در چنین جوامعی، لایه‌های زیست سیاسی، می‌تواند همهٔ روابط ناشی از جسمانیت^۱ و مهرورزی^۲ با دیگران را نفی نماید، چون همهٔ روابط را دست‌کاری می‌کند، و هوش، همکاری و مشارکت را هم محدود می‌سازد، زیرا کانون توجه زندگی روزمره افراد، باید متمرکز بر یک موضوع اساسی، یعنی سلطه و تسلیم باشد (ماتورانو و وردن^۳، ۲۰۱۲).

اما، براساس جریان عصب پدیدارشناسی، می‌توان از چنین زمینه‌هایی فاصله گرفت، در عین حال که در آن زندگی می‌کنیم. می‌توان سیستم آموزشی و ارتباط پداگوژیک را به‌مثابهٔ سازمانی خود آفریننده^۴ در نظر گرفت، که فارغ از برنامهٔ همیشگی درون‌داد-برون‌داد عمل نماید. همان‌گونه که وارالا آن را «شکستن ساختارهای معمول» می‌نامد. در سازمان خود آفریننده، تمام اجزاء در یگانگی با هم حرکت می‌نمایند، و تجربهٔ همدلانه و «خوددیگرساز^۵» را که دستاورد هوشیاری بدنمند است، به نمایش می‌گذارند. بدین‌سان، ارتباط پویای بین یادگیرندگان به عنوان صاحبان هوشیاری، به مثابهٔ شبکه‌ای خود آفریننده، عامل، و خود/دیگری‌شناسنده^۶ عمل می‌نماید که مقوم لحظهٔ خلق دانایی است. شاگردان بر بنیاد چنین زمینه‌ای، ب‌ه‌جای آنکه مشاهده‌گر باشند، تماشاگرند. بدان معنا که در مشاهده‌گری همان‌طور که اشاره شد، یادگیرندگان از نوعی عاملیت و استقلال هوشیاری برخوردارند که به مثل، مشاهدهٔ ستم و کنش غیراخلاقی معلم، مدیر مدرسه یا دانشگاه را به هم‌شاگردی و حتی ستمگری دارندگان اقتدار در سطوح بالاتر را به هم‌میهن خود بر نمی‌تابند و صرفاً تماشاگر منفعل نیستند بلکه نوعی کنشگری انتقادی را از خود نشان می‌دهند، تا زمانی که سلطه رفع شود و موقعیت درست اخلاقی، جایگزین آن گردد.

1. sensuality

2. tenderness

3. Verden-Zöller

4. autopoietic

5. self-othering

6. self-individuating

با توجه به آنچه مطرح شد، تفاوت بنیادین هوشیاری بدنمند از دیدگاه عصب پدیدارشناسی، در عدم جدایی آن از کلیت انسان-جهان پیرامونش است، چیزی که در مقایسه با رویکردهای پیشین دیده نمی‌شود. همین نادیده گرفتن کلیت به امر پداگوژیک نیز تعمیم می‌یابد و گسست‌ها در بخش‌های گوناگون آن مشاهده می‌شود.

نظریه‌ها	مفروضه‌ها	روایت پداگوژیک
دوگانه‌انگاری جوهری شبه پدیدارگرایی طبیعت‌گرایی	دو جوهر مجزا: ذهن-بدن دکارتی دو ویژگی از بطن جوهر در شبه پدیدارگرایی / طبیعت‌گرا هوشیاری محصول حلی عملکرد مغز هوشیاری امری غیر فیزیکی اما تابع قوانین فیزیکی	فراپند خطی، ایستا، استاندارد رشته‌های خطی توجه به زبان مادری غیر بدنمندی پداگوژیک ذهن بیشتر نرم افزار است تشویق به عادت‌وارگی و شرطی‌سازی
فیزیکالیسم حذف‌گرا	عدم وجود هوشیاری قطب مغز-بدن توهم بودن امر غیر فیزیکی خلاصه شدن همه چیزها به سیستم محسی	یادگیری در انحصار مغز بدنمندی رادیکال توجه به تربیت زیبایی / سلامت بدن عدم وجه معنوی و اخلاقی مبتنی بر هوشیاری
عصب پدیدارشناسی	شام نگاری عدم وجود شکاف بین علم شناخت تجربه پکتارچگی ذهن-بدن سهان هوشیاری بدنمند / موقعیت‌مند پیوند بیرون و درون پیوند تجربه‌های اول-سوم شخص داده‌های زیستی-رفتاری - داده‌های پدیدارشناسی خود آفرینندگی سیستم‌های زنده	پکتارچگی امور پداگوژیک بدنمندی پداگوژیک موقعیت محوری / تجربه‌سازی پداگوژیک خود سازمان دهنده تأمل گر / خود-آزیاب مشاهده گر/کشنگر فعال پویا، غیر خطی و متخلف مساحتگی پداگوژیک یا ضرب‌متنگه زندگی

جدول ۱- مقایسه مفروضه‌ها و روایت پداگوژیک دیدگاه‌های ناظر به هوشیاری فروکاستی و هوشیاری بدنمند

نتیجه‌گیری

چنانچه گذشت، پدیده هوشیاری که مناقشه‌های بسیاری را در جریان‌های فلسفه ذهن برانگیخته، روندی متفاوت را در جریان عصب پدیدارشناسی می‌پیماید. روندی که ادامه‌دار و لحظه به لحظه است. امر پداگوژیک نیز از این منظر، علاوه بر حفظ آینده‌نگری و برنامه‌های متأثر از تحولات آتی، نقطه کانونی خویش را بر چرخندگی و روندگی هوشیاری و تجربه‌های نابی که در بستر موقعیت توسط افراد هوشیار آفریده می‌شوند، می‌گذارد. هوشیاری از این دیدگاه، تعامل و گستره‌ای به اندازه کل هستی دارد؛ بدان معنا که از ذهن و بدن و جهان مرز زدایی می‌کند و شکاف بین آن‌ها محو می‌گردد. هوشیاری در چنین حالتی، نه منحصر به مغز، و نه امری فراطبیعی، دست نیافتنی و گسسته از جهان است؛ بلکه پیوندی ناگسستنی با بدن-جهان دارد و موقعیت‌مند می‌شود. جریان آموزش و تربیت، تپنده و سیال، هم‌راستا با ضرب‌آهنگ خود زندگی است. شاگردان براساس چنین بستری، مدرسه را زندگی می‌کنند، یعنی مدرسه، منحصر به مکانی جهت گذراندن ساعاتی از روز، منفک از ذهن-بدن شاگرد

نیست که از سر اجبار زمینه‌ای که در آن به سر می‌برد، ساعت‌های مهمی از روز خود را در آن بگذراند، یا در تعبیر هایدگری^۱ (۱۹۶۲) آن، «هستنده‌ای برون‌افکنده شده در جهان هستی»، امری بیرونی و مجزا از ما نیست، بلکه ذهن-بدن دارنده هوشیاری، عجین‌شده «در» جهان مدرسه است؛ به عبارت دیگر، مدرسه با کل جریان‌های پداگوژیک درونش، پیوسته و یکپارچه با دیگر افراد هوشیار، تعامل‌هایی زنده و پویا را به نمایش می‌گذارند. بدان معنا که ارتباط پداگوژیک شاگرد-معلم-محتوا/برنامه‌های آموزشی-زمینه، همواره ناظر بر جریان موقعیت‌ساز برای آفرینش تجربه‌های نو، و بازسازی تجربه‌های زیسته به‌منظور خلق موقعیت‌های تازه یادگیری و تقویت هوشیاری است. این جریان، غیرخطی، نوحاسته و آشوب‌گونه است که در آن، مونولوگ^۲ (تجربه‌ها و برداشت‌های اول شخص و گفت‌وگوهای درونی یادگیرندگان هوشیار با خودشان) در فرآیندی پویا و یکپارچه به دیالوگ (هوشیاری بین‌الذهانی) تبدیل می‌شود. در چنین شرایطی، نه تنها ارتباط پداگوژیک از قاعده‌ای ایستا، خطی و از پیش تعیین شده پیروی نمی‌کند بلکه از هر آنچه بر پیروی کورکورانه و تقلید پافشاری کند، روی برمی‌تابد، در واقع، دانش در این معنا زاینده و پرسشگر است که فرد هوشیار را ترغیب به کشف و آشکارسازی مسئله‌ها می‌نماید.

¹ Heidegger

² monologue

منابع

- بابایی، بیژن. شعبانی ورکی، بختیار. جاویدی جعفرآبادی، طاهره. و مقیمی، علی. (۱۳۹۶). یادگیری بدنمند: نقد رویکرد عصب پژوهی فلسفی به شناخت و یادگیری. فلسفه تربیت، ۳.
- عبدلی، افسانه؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره؛ آهنجیان، محمدرضا (۱۳۹۵). فضای عمومی ماکسین گرین فراتر از حصارهای آموزش و پرورش استاندارد. فلسفه تربیت، ۱.
- نقیبزاده، میرعبدالحسین. (۱۳۷۴). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات کتابخانه طهوری.
- نقیبزاده، میرعبدالحسین. (۱۳۷۷). گفتارهایی در فلسفه و فلسفه تربیت. تهران: انتشارات کتابخانه طهوری.
- Battista, J. R. (۲۰۰۳). *The Stream of Consciousness, Theoretical Approaches to Consciousness* In K. S. S. Pope, Jerome L. (Ed.), *The stream of consciousness: Scientific investigations into the flow of human experience*, New York & London: Plenum Press.
- Battro, A. M., Fischer, K. W., & Léna, P. J. (۲۰۰۸). *The educated brain: Essays in neuroeducation*. Paper presented at the Mind, Brain, and Education, Nov, ۲۰۰۳, Rome, Italy; This volume has been edited from the papers presented at the aforementioned conference.
- Bell, W. (۱۹۹۸). *Making people responsible: The possible, the probable, and the preferable*. *American Behavioral Scientist*, ۴۲(۳), ۳۲۳-۳۳۹
- Bhaskar, R., Frank, C., Parker, J., & Høyer, K. G. (۲۰۱۰). *Interdisciplinarity and climate change: Transforming knowledge and practice for our global future*: Taylor & Francis.
- Bibby, C. (۱۹۶۲). *TH Huxley: scientist, humanist and educator*. Horizon press university.
- Biesta, G. J. J., & Miedema, S. (۲۰۰۲). *Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education*. *Teaching and Teacher Education*, ۱۸(۲), ۱۷۳-۱۸۱
- Blackmore, S. J. (۲۰۰۶). *Conversations on consciousness*: Oxford University Press.
- Campbell, K., & Smith, N. J. (۱۹۹۳). *Epiphenomenalism*. In *Routledge Encyclopedia of Philosophy*.
- Campbell, S. R. (۲۰۱۱). *Educational Neuroscience: Motivations, methodology, and implications*. *Educational philosophy and theory*, ۴۳(۱), ۷-۱۶
- Chalmers, D. J. (۱۹۹۵). *Facing up to the problem of consciousness*. *Journal of consciousness studies*, ۲(۳), ۲۰۰-۲۱۹
- Chalmers, D. J. (۱۹۹۶). *The conscious mind: In search of a fundamental theory*: Oxford university press.
- Chalmers, D. J. (۲۰۱۰). *The character of consciousness*: Oxford University Press.
- Churchland, P. (۲۰۱۳). *Touching a nerve: Our brains, our selves*: WW Norton & Company.
- Churchland, P. (۲۰۱۹). *Conscience: The origins of moral intuition*: WW Norton & Company.
- Churchland, P. M. (۱۹۹۹). *Matter and consciousness*: MIT press.
- Churchland, P. S. (۱۹۹۴). *Can neurobiology teach us anything about consciousness?* *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, ۶۷(۴), ۲۳-۴۰
- Churchland, P. S. (۱۹۹۶). *The hornswoggle problem*. *Journal of consciousness studies*, ۳(۵-۶), ۴۰۲-۴۰۸
- Churchland, P. S. (۲۰۱۸). *Braintrust: What neuroscience tells us about morality*: Princeton University Press.

- Clark, J. (۲۰۱۵). Philosophy, neuroscience and education. *Educational philosophy and theory*, ۴۷(۱), ۳۶-۴۶
- Claxton, G. (۲۰۱۵). *Intelligence in the flesh: Why your mind needs your body much more than it thinks*: Yale University Press.
- Coch, D. (۲۰۱۸). Reflections on neuroscience in teacher education. *Peabody Journal of Education*, ۹۳(۳), ۳۰۹-۳۱۹
- Colombetti, G. (۲۰۱۷). The embodied and situated nature of moods. *Philosophia*, ۴۵(۴), ۱۴۳۷-۱۴۵۱
- Cosmelli, D., Lachaux, J.-P., & Thompson, E. (۲۰۰۷). Neurodynamical approaches to consciousness. In M.
- Damasio, A. (۲۰۰۶). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain* Paperback. New York: Penguin Books.
- Davis, R. A., Conroy, J. C., & Clague, J. (۲۰۲۰). Schools as Factories: The Limits of a Metaphor. *Journal of Philosophy of Education*, ۵۴(۵), ۱۴۷۱-۱۴۸۸
- Depraz, N. (۲۰۰۴). Empathy and Compassion as Experiential Praxis. *Confronting Phenomenological Analysis and Buddhist Teachings*. In *Space, time, and culture* (pp. ۱۸۹-۲۰۰): Springer.
- Descartes, R. C., John. Williams, Bernard. (۱۹۹۶). *Descartes: Meditations on First Philosophy: With Selections from the Objections and Replies*: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (۲۰۰۴). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Delhi: Aakar Books.
- Di, X. (۲۰۲۰). Understanding consciousness for optimal human wellbeing & growth holistically. *Educational philosophy and theory*, ۱۰-۱۱
- Dilley, F. B. (۲۰۰۴). Taking consciousness seriously: A defense of Cartesian dualism. *International Journal for Philosophy of Religion*, ۵۵(۳), ۱۳۵-۱۵۳
- Duncan, C., & Sankey, D. (۲۰۱۹). Two conflicting visions of education and their consilience. *Educational philosophy and theory*, ۵۱(۱۴), ۱۴۵۴-۱۴۶۴
- Feyerabend, P. K. (۱۹۶۳). Comment: Mental events and the brain. *The Journal of Philosophy*, ۶۰(۱۱), ۲۹۵-۲۹۶
- Fischer, K. W., Goswami, U., & Geake, J. (۲۰۱۰). The future of educational neuroscience. *Mind, Brain, and Education*, ۴(۲), ۶۸-۸۰
- Francis, C. (۱۹۹۴). *The Astonishing Hypothesis: The Scientific Search for the Soul*. New York: Charles ' 'Scribner's Sons.
- Gallagher, S. (۲۰۰۶). 'Where's the action?' Epiphenomenalism and the problem of free will. Does consciousness cause behavior, ۱۰۹-۱۲۴
- Gallese, V., & Goldman, A. (۱۹۹۸). Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends in cognitive sciences*, ۲(۱۲), ۴۹۳-۵۰۱
- Heidegger, M. (۱۹۶۲). *Being and time*. Bucknell University Press.
- Jackson, F. (۱۹۸۶). What Mary didn't know. *The Journal of Philosophy*, ۸۳(۵), ۲۹۱-۲۹۵
- Jackson, F. (۲۰۰۴). *There's something about Mary: essays on phenomenal consciousness and Frank Jackson's knowledge argument*: MIT press.

- Lelwica, M. M. (۲۰۰۹). Embodying learning: Post-Cartesian pedagogy and the academic study of religion. *Teaching Theology & Religion*, ۱۲(۲), ۱۲۳- ۱۳۶
- Lutz, A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (۲۰۰۶). Meditation and the neuroscience of consciousness: An introduction. In Philip David Zelazo, Morris Moscovitch, & E. Thompson. (Eds.), *The Cambridge handbook of consciousness* (Vol. ۱۹): Cambridge University Press.
- Lukes, S. (۲۰۰۵). *Power: A radical view*: Macmillan International Higher Education.
- Macfarlane, B. (۲۰۱۵). Dualisms in higher education: A critique of their influence and effect. *Higher Education Quarterly*, ۶۹, ۱۰۱- ۱۱۸
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (۱۹۹۱). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living* (Vol. ۴۲): Springer Science & Business Media.
- Maturana, H., & Verden-Zöller, G. (۲۰۱۲). *The origin of humanness in the biology of love* (P. Bunnell Ed.): Andrews UK Limited.
- Orwell, G. (۱۹۸۲). *Nineteen eighty-four*: Buccaneer Books.
- Ouspensky, P. D. i. a. n. (۱۹۷۹). *Conscience: The search for truth*: Routledge & Kegan Paul.
- Peter, C. J., Hamzah, R., & Udin, A. (۲۰۱۱). The Impact of Dualism in Education on Sustainable Development Through TVET. *Journal of Edupres*, ۱, ۲۳- ۲۸
- Quine, W. V. O. (۱۹۶۰). *Word and object* (Studies in Communication). New York and London: Tech-nology Press of MIT .
- Raible, W. (۲۰۰۳). Language and consciousness. Paper presented at the Exploring Consciousness. Humanities, Natural Science, Religion, Milano: Fondazione Carlo Erba .
- Revonsue, A. (۲۰۱۰). *Consciousness, the science of subjectivity*. New York: Psychology press.
- Robinson, H. (۱۹۸۲). *Matter and sense: a critique of contemporary materialism*: Cambridge University Press.
- Robinson, W. S. (۲۰۱۰). Epiphenomenalism. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, ۱(۴), ۵۳۹-۵۴۷
- Rorty, R. (۱۹۶۵). Mind-body identity, privacy, and categories. *The Review of Metaphysics*, ۲۴- ۵۴
- Schmalzl, L., Crane-Godreau, M. A., & Payne, P. (۲۰۱۴). Movement-based embodied contemplative practices: definitions and paradigms. *Frontiers in Human Neuroscience*, ۸, ۲۰۵
- Schwartz, M. S., Hinesley, V., Chang, Z., & Dubinsky, J. M. (۲۰۱۹). Neuroscience knowledge enriches pedagogical choices. *Teaching and Teacher Education*, ۸۳, ۸۷- ۹۸
- Sellars, W. (۱۹۵۶). Empiricism and the Philosophy of Mind. *Minnesota studies in the philosophy of science*, ۱(۱۹), ۲۵۳- ۳۲۹
- Shabani Varaki, B., & Javidi Jafarabadi, T. K. Educational Research Methodology Inspired by the Theory of Enactation, ۱۴۲- ۱۵۶
- Shapiro, L., & Stolz, S. A. (۲۰۱۹). Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education*, ۱۷(۱), ۱۹- ۳۹
- Sheppard, S. L. (۲۰۰۱). Does mind matter? Education and conceptions of mind. *Educational Theory*, ۵۱(۲), ۲۴۳

- Strollo, M. R. (۲۰۱۸). Neurophenomenology of education: Franco Angeli Riviste SRL.
- Strub, H. (۱۹۸۹). The theory of panoptical control: Bentham's panopticon and Orwell's Nineteen Eighty-Four. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, ۲۵(۱), ۴۰-۵۹
- Thomas, M. S., Ansari, D., & Knowland, V. C.. (۲۰۱۹). Annual research review: Educational neuroscience: Progress and prospects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, ۶۰(۴), ۴۷۷-۴۹۲
- Thompson, E. (۲۰۰۱). Empathy and consciousness. *Journal of consciousness studies*, ۸(۵-۶), ۱-۳۲
- Thompson, E. (۲۰۰۵). Sensorimotor subjectivity and the enactive approach to experience. *Phenomenology and the cognitive sciences*, ۴(۴), ۴۰۷-۴۲۷
- Thompson, E. (۲۰۰۶). Neurophenomenology and Contemplative Experience. In P. Clayton (Ed.), *The Oxford Handbook of Science and Religion*, Oxford university press.
- Thompson, E. (۲۰۰۷). *Mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind*. Cambridge, MA, US: Belknap Press/Harvard University Press.
- Varela, F. (۱۹۷۹). *Principles of biological autonomy* .
- Varela, F. J. (۱۹۹۶). Neurophenomenology: A methodological remedy for the hard problem. *Journal of consciousness studies*, ۳(۴), ۳۳-۳۴۹
- Varela, F. (۱۹۹۷). The Emergent Self. In J. Brockman & A. Dally (Eds.), *The third culture: Beyond the scientific revolution (Vol. ۳۵, pp. ۱۱۱)*
- Varela, F. J. (۱۹۹۹). The specious present: A neurophenomenology of time consciousness. In J. Petitot, F. J. Varela, & J.-M. R. B. Pachoud (Eds.), *Naturalizing phenomenology: Issues in contemporary phenomenology and cognitive science: Stanford University*.
- Varela, F. J. (۱۹۹۹). The specious present: A neurophenomenology of time consciousness .
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (۲۰۱۶). *The embodied mind: Cognitive science and human experience: MIT press*.
- Vargas, E., Canales-Johnson, A., & Claudio, B. (۲۰۱۳). Francisco Varela's neurophenomenology of time: temporality of consciousness explained? *Actas espanolas de psiquiatria* , ۴۱(۴), ۲۵۳-۲۶۲
- Weber, M. (۱۹۶۴). *The theory of social and economic organization: free press*.
- Zorn, D. M. (۲۰۱۱). *Enactive education: Dynamic co-emergence, complexity, experience, and the embodied mind*A thesis for the degree of Doctor of Philosophy. Graduate Department of Theory and Policy Studies Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto.

بررسی فلسفی دلایل عمل اخلاقی اهدای عضو و اصول و روش‌های تربیتی ترغیب‌متریبان به

انجام آن مبتنی بر دیدگاه اسلامی عمل^۱

مراد یاری دهنوی^۲ و حمید بلوچی^۳

چکیده

خداوند طبق آموزه‌های قرآن کریم، نجات جان یک انسان را برابر با نجات جان همهٔ آدمیان می‌داند. در فرهنگ پزشکی و درمان معاصر، اهدای عضو و بافت (پس از مرگ مغزی) یکی از راه‌های نوین در درمان و نجات جان انسان‌هاست. عمل به چنین ارزش اخلاقی و انسانی، می‌تواند این آموزهٔ الهی را تحقق ببخشد. این عمل اخلاقی و ارزشی، در قلمروهای مختلف پژوهشی چون پزشکی، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و حقوق مورد بررسی و پژوهش قرار گرفته است، اما از منظر تربیتی و آموزشی، پژوهشی انجام نشده است. در این راستا، پژوهش حاضر، دو هدف را دنبال کرده است. نخست علل و عوامل گوناگون بیان‌شده در مورد ترغیب افراد به انجام عمل اخلاقی اهدای عضو را از منظری فلسفی، دسته‌بندی و تبیین نموده است و سپس با اتخاذ یک دیدگاه فلسفی (دیدگاه اسلامی عمل)، مبانی، اصول و روش‌های تربیتی ترغیب‌متریبان به شرکت در این عمل اخلاقی را استنتاج کرده است. برای هدف نخست پژوهش از روش توصیفی-تحلیلی و برای هدف دوم آن از روش پژوهشی الگوی بازسازی فرانکنا استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که می‌توان دلایل برشمرده شده برای ترغیب افراد به این عمل اخلاقی را در چهار حیطهٔ عقلانی، عاطفی، روان‌شناسانه و جامعه‌شناسانه دسته‌بندی کرد. متناسب با مبانی سه‌گانهٔ عمل آدمی از دیدگاه اسلامی عمل، اصول سه‌گانهٔ تربیتی آگاهی‌بخشی در باب عمل اخلاقی اهدای عضو، اصل تحول‌آفرینی عاطفی در باب آن و اصل دعوت/زمینه‌سازی اراده‌ورزانه‌متریبان در ساحت آن، به همراه روش‌های تربیتی مستقیم، نیمه مستقیم و غیرمستقیم تحقق این اصول، به‌مثابهٔ راهنمای درونی کردن و ترغیب‌متریبان به انجام آن، پیشنهاد شده‌اند.

واژگان کلیدی: اهدای عضو، دیدگاه اسلامی عمل، تعلیم‌وتربیت، اصول و روش‌ها

^۱ تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۲۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۱۵

^۲ . استادیار دانشگاه کرمان (نویسنده مسئول): myaridehnavi@gmail.com

^۳ . دانشجوی فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه کرمان: hbalochi@ens.uk.ac.ir

مقدمه

در آموزه‌های دین مبین اسلام، نجات جان انسان‌ها از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. چنان‌که خداوند نجات جان یک انسان را برابر با نجات جان همه آدمیان می‌داند (مأئده: ۳۲). یکی از دستاوردهای بزرگ علم پزشکی معاصر برای نجات جان انسان‌ها، پیوند اعضا و بافت‌های بدن می‌باشد؛ زیرا با جایگزین کردن عضو و بافت سالم با اعضای بیمار، می‌توان به درمان قطعی و درازمدت بسیاری از بیماری‌ها و نارسایی‌ها امیدوار بود (زمانی و همکاران، ۱۳۹۵). براساس آمار انجمن اهدای عضو ایرانیان، سالانه در حدود هشت‌هزار نفر بر اثر «مرگ مغزی»^۱ جان می‌بازند و از این تعداد، تنها اعضای نهصد نفر از آنان به افراد نیازمند اهدای عضو، اهدا می‌شود. این در حالی است که «اهدای عضو»^۲ هر فرد مرگ مغزی، می‌تواند جان یک تا هشت نفر را نجات دهد. کم بودن تعداد اهداکنندگان عضو در مقایسه با میزان جان‌باختگان ناشی از مرگ مغزی در ایران، در حالی است که به گفته‌ی مسئولان بیش از بیست‌وپنج هزار نفر در کشور برای نجات جان خود و زندگی عادی در نوبت دریافت اعضای پیوندی هستند و روزانه حدود سه تا هفت نفر از این بیماران نیازمند به پیوند اعضا، در کشور جان خود را از دست می‌دهند (انجمن اهدای عضو ایرانیان^۳، ۱۳۹۸). با توجه به اهمیت و جایگاه پیوند اعضا در نجات جان انسان‌ها، ضرورت آگاهی‌بخشی و تغییر نگرش‌ها و باورهای نادرست جامعه در مورد این عمل اخلاقی خیرخواهانه نمود بیشتری پیدا می‌کند. چنان‌که به گفته‌ی متخصصان پزشکی، عدم آگاهی و باورهای نادرست

^۱ Brain death

^۲ مرگ مغزی برخلاف حالت کما، به وضعیت غیر قابل بازگشت همه عملکردهای مغز اطلاق می‌شود. در چنین وضعیتی همه نورون‌های مغز در نتیجه هیپوکسی تخریب می‌شوند. مرگ مغزی یکی از معیارهای قطعی تعیین کننده مرگ است. امکان بهبودی و بازگشت بیمار مرگ مغزی به هیچ عنوان وجود ندارد. ولی فردی که در حالت کما قرار دارد، از سطح هوشیاری قابل قبول برخوردار است و برخلاف مرگ مغزی نورون‌های مغزی تخریب نشده و امکان برگشت به زندگی برای فردی که به کما می‌رود، بسیار بالا است.

^۳ organ donation

^۴ انجمن اهدای عضو ایرانیان که به‌صورت یک سازمان مردم‌نهاد غیرانتفاعی، غیرسیاسی و غیردولتی توسط عده‌ای از متخصصین فراهم‌آوری و پیوند اعضا و فرهیختگان عرصه هنر و فرهنگ کشور در سال ۱۳۹۴ تأسیس گردیده است و در جهت استفاده بهینه از اعضای همه افراد مرگ مغزی مناسب اهدا در جهت نجات بیماران نیازمند پیوند تلاش می‌کند. در این راستا انجمن با ارتقای یکپارچه آمار [اهدای عضو] در کشور در نهادینه سازی این فرهنگ نوپا در ایران می‌کوشد. همه ایرانیان دارای کد ملی ۱۰ رقمی می‌توانند با مراجعه به وب سایت www.ehda.ir برای دریافت کارت اهدای عضو اقدام کنند تا هم به صورت آنلاین و آنی کارت خود را دریافت کرده و هم تمایل آنان نسبت به اهدای عضو در دسترس دست اندرکاران این امر در سراسر کشور قرار گیرد.

در مورد این عمل ارزشی، بزرگ‌ترین مانع فرهنگی در این زمینه است. (پایگاه خبری پیرامون^۱، ۱۳۹۹) بنابراین به نظر می‌رسد مهم‌ترین نهاد ایده‌آل فرهنگ‌ساز برای تحقق این مهم، نظام تعلیم و تربیت یک جامعه باشد. براساس نظر کارشناسان، اینک ایران در استانداردهای جهانی اهدای عضو، از جایگاه مناسبی در خاورمیانه برخوردار است که می‌توان با فرهنگ‌سازی تربیتی این جایگاه را ارتقا بخشید. از جمله تلاش‌های فرهنگی بسیار ارزشمند ملی و بین‌المللی در این زمینه می‌توان به این امر اشاره کرد که روز ۳۱ اردیبهشت مصادف با سالروز فتوای تاریخی امام‌خمينی (ره) مبنی بر جایز بودن اهدای عضو با تلاش مسئولان واحد فراهم‌آوری اعضای پیوندی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی و با همت واحد اهدای عضو بیمارستان دکتر مسیح دانشوری و با تأیید و تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی در تقویم ملی کشور به عنوان «روز ملی اهدای عضو، اهدای زندگی» به ثبت رسیده است. دکتر فاضل که از او به عنوان پدر اهدای عضو ایران نام می‌برند، از حضرت امام فتوای مجاز بودن اهدای عضو از افراد مرگ مغزی را در این تاریخ گرفتند و از آن موقع به بعد در کشورمان، این روز به عنوان روز ملی اهدای عضو، اهدای زندگی به ثبت رسیده است. علاوه بر ایران، کشورهای مختلف سراسر جهان نیز با برگزاری روزهای ملی اهدای عضو، سعی در پررنگ کردن اهمیت و جایگاه این عمل انسان‌دوستانه دارند. روز جهانی اهدای عضو در تاریخ ۱۳ آگوست (مصادف با ۲۳ مردادماه) هر سال در سراسر جهان گرامی داشته می‌شود. اینک از این‌رو، با توجه به افزایش روزافزون بیماران نیازمند به پیوند اعضا و کمبود شدید افراد اهداکننده از یک‌سو و قابلیت‌های بسیار خاص نظام تعلیم و تربیت رسمی و غیررسمی از سوی دیگر، بایسته است که عوامل مداخله‌گر در ترغیب انسان‌ها به این عمل خیرخواهانه و نجات‌بخش واکاوی شود و چگونگی نهادینه‌سازی آن عوامل در ضمیر متربیان مشخص گردد و این بر عهده نظام تربیتی است که انسان‌های اخلاق‌مدار را پرورش دهد. همان‌گونه که کانت^۲ عقیده دارد: «با تربیت است که انسان، انسان می‌شود. او همان کسی است که تربیت از او ساخته است و راز بزرگ تکامل انسان در تربیت نهفته است» (نقیب‌زاده، ۱۳۸۶: ۱۳۶).

^۱ <http://piramun.ir> (بیست و هفت هزار بیمار نیازمند عضو در لیست انتظارند).

^۲ Kant

بنابراین آگاهی بخشی به جامعه نسبت به پیوند عضو و اطمینان از مشارکت فعال اجتماعی برای رسیدن به وضع مطلوب اهدای بافت و اندام، امری بسیار مهم است. مطالعات قبلی نشان می‌دهد که عدم اهدای عضو و یا عدم وجود بافت کافی و اندام‌ها یکی از مهم‌ترین موانع پیوند عضو در جهان است (بورا^۱ و همکاران، ۲۰۰۵). نگرش منفی یا مثبت نسبت به اهدای عضو، یک عامل بسیار مؤثر در اهدای بافت اعضای بدن است. برای افزایش اهدای بافت و اندام لازم است که هر یک از اعضای جامعه، از دانش و آگاهی کافی در این زمینه برخوردار باشند (اوزمن^۲ و همکاران، ۲۰۰۸).

یکی از عواملی که می‌تواند ترغیب‌کننده متربیان نسبت به اهدای عضو باشد، حس «نوع دوستی»^۳ است. نوع دوستی یکی از ویژگی‌های عالی انسانی است که در آن سخاوت و بلندنظری سبب می‌گردد که افراد، نیازهای دیگران را به صورت داوطلبانه در اولویت قرار دهند (شعبانی، ۱۳۹۳). از سوی دیگر، تربیت است که انسان را به سوی چنین لذتی راهنمایی می‌کند. همچنین رفتارها و اعمالی که به رفاه و نیازهای دیگران واکنش مثبت نشان می‌دهند و هدف آن‌ها کمک کردن، سهیم شدن، محبت کردن، توجه نشان دادن، همکاری کردن، حمایت کردن، نجات دادن دیگران و احساس همدلی^۴ و همدردی^۵ با دیگران است، با تربیت افراد پرورش می‌یابند. (قره‌باغی و وفایی، ۱۳۹۱).

استرن^۶ (۲۰۱۲)، بکرز^۷ (۲۰۰۷) و کینگ و فوروو^۸ (۲۰۰۴)، نشان دادند که عواملی مانند مذهبی بودن، دینداری، باورهای دینی، تعهد دینی، ایمان به خدا و احساس رستگاری در ترغیب افراد به انجام اعمال خیرخواهانه نقش اساسی دارند. رمضان‌نژاد و علاءالدینی (۱۳۸۸)، نیز براساس پژوهش خود، معتقدند که هر چه ارزش‌های معنوی و فرا مادی در متربیان نمود بیشتری داشته باشد، گرایش آنان به انجام امور عام‌المنفعه بیشتر می‌گردد.

¹ Burra P, De Bona M, Canova D, d'Aloiso MC, Germani G, Rumiati R

² Ozmen D, Cetinkaya AC, Sarizeybek B, Zeybek A.

³ altruism

⁴ empathy

⁵ sympathy

⁶ Stern, R.

⁷ Bekkers, R.

⁸ King, P.E, & Furrow, j. I.

پژوهش‌های لوین، نورنزیان و فیلبریک^۱ (۲۰۰۱) و مارویاما، فریزر و میلر^۲ (۱۹۸۲)، در مورد نوع دوستی افراد نشان می‌دهد که درونی‌سازی هر چه بیشتر مسئولیت‌پذیری در انسان‌ها، آن‌ها را به میزان بیشتری ترغیب به نوع دوستی می‌کند. بنابراین می‌توان گفت که عوامل متعددی می‌تواند در ترغیب افراد و اعضای خانوادهٔ بیماران مرگ مغزی در اهدای عضو تأثیر داشته باشد که از جملهٔ آن‌ها می‌توان به پذیرش مرگ مغزی، آمادگی شناختی، کیفیت و زمان مواجهه با بیماری، میانجی‌های تصمیم‌ساز، تعاملات خانوادگی و باورها و انگیزه‌ها اشاره کرد (کیم، الیوت و هاید^۳، ۲۰۰۴). بررسی‌های انجام شده در زمینهٔ تأثیر عوامل اجتماعی-فرهنگی در مورد اهدای عضو و پیوند نشان می‌دهد که نگرش، رفتارها و عقاید افراد تحت تأثیر زمینهٔ فرهنگی، هنجارهای اجتماعی و عقاید مذهبی آن‌ها قرار می‌گیرد. (بهرام‌پور و همکاران، ۱۳۹۶).

براساس آنچه که بیان شد، در پژوهش‌های پیشین، تلاش‌های گسترده‌ای در زمینهٔ شناسایی علل و عوامل بروز عمل انسان دوستانهٔ اهدای عضو در سایر قلمروهای پژوهشی چون پزشکی، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، حقوق و مانند این‌ها، انجام گرفته است، اما مسئله‌ای که کمتر مورد توجه قرار گرفته، فقدان پژوهش و نگاه تربیتی به این موضوع است. با نظر به اهمیت این عمل اخلاقی از یک‌سو و فقدان پژوهش و نگاه تربیتی به آموزش آن از سوی دیگر، هدف اساسی این پژوهش در ابتدا توصیف و دسته‌بندی زمینه‌ها و عوامل ترغیب افراد به انجام این عمل از منظری فلسفی است و در گام دوم، اتخاذ یک مبنای نظری و فلسفی و تبیین مبانی، اصول و روش‌های تربیتی ترغیب‌متریبان^۴ به عمل اخلاقی اهدای عضو براساس آن می‌باشد. از این‌رو، پاسخ به این دو سؤال اساسی، مدنظر این پژوهش است: ۱- علل و عوامل ترغیب افراد به اهدای عضو از دیدگاهی فلسفی، چگونه دسته‌بندی می‌شوند؟ ۲- مبانی، اصول و روش‌های تربیتی ترغیب‌متریبان به انجام عمل اخلاقی اهدای عضو از منظر یک دیدگاه فلسفی (دیدگاه اسلامی عمل) چه می‌باشند؟

^۱ Levine, R.; Norenzayan, A.; Philbrick, K.

^۲ Maruyama, G. Fraser, S.C.; Miller, N.

^۳ Kim, J. R. Elliott, D. Hyde, C.

^۴ با نظر به شرایط سنی و محدودیت‌های عقلی و عاطفی کودکان در دورهٔ کودکی اول و دوم، منظور از متریبان در این مقاله، دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ دوم/دانشجویان/افراد بزرگسال است.

روش پژوهش

در پژوهش حاضر برای بررسی و دسته‌بندی علل و عوامل ترغیب افراد به عمل‌های عضو از دیدگاهی فلسفی، از روش پژوهش توصیفی-تحلیلی و برای استخراج اصول و روش‌های تربیتی ترغیب‌متریبیان به انجام آن، از الگوی بازسازی‌شده فرانکنا استفاده شده است. (باقری و همکاران، ۱۳۸۹). چگونگی استفاده از این روش در پژوهش حاضر، در قسمت یافته‌های پژوهش، بیان شده است.

عوامل ترغیب افراد به عمل اخلاقی اهدای عضو از دیدگاهی فلسفی

براساس پیشینه پژوهش، پژوهشگران عوامل متعددی را در ترغیب افراد به عمل خیرخواهانه و اخلاقی اهدای عضو، دخیل دانسته‌اند. اما با اندکی تأمل در آن‌ها، می‌توان به یک دسته‌بندی منسجم فلسفی در این زمینه دست یافت. به طور کلی می‌توان چهار حیطه برای تبیین دلایل ترغیب و بروز این عمل خیرخواهانه و اخلاقی از سوی افراد، برشمرد:

۱- حیطه عقلانی؛ ۲- حیطه عاطفی؛ ۳- حیطه روان‌شناختی؛ ۴- حیطه اجتماعی.

در ادامه به شرح مختصر هر یک از این قلمروها پرداخته می‌شود.

تبیین عقلانی عمل اخلاقی اهدای عضو

فیلسوفانی همانند سقراط^۱، افلاطون^۲ و کانت میزان دخالت عقل را در شناسایی باورها و بینش‌ها، ایجاد نگرش‌ها و تمایلات و بروز رفتارها و اعمال انسان بسیار زیاد می‌دانند. از منظر این اندیشمندان، عقل عامل مهم و محرک رفتارها و اعمال ظاهری و باطنی انسان است که عواطف و اعمال وی را تنظیم می‌کند. از این‌رو عقل در همه زمینه‌های زندگی بشر نقشی اساسی دارد، لذا عملی عاقلانه و مورد پذیرش واقع می‌شود که مطابق با عقل باشد. این دیدگاه، حامی پذیرش عقل به عنوان منبع شناسایی ارزش‌های اخلاقی است. عقل به عنوان تنها داور، هدایت‌کننده و برانگیزاننده فرد به سوی انجام هر نوع عملی است. چنان که در ساختار ایده آدمی از دیدگاه افلاطون، عقل برفراز است و غضب و شهوت به مثابه خدمتکاران اویند. (افلاطون، ۱۳۸۶). از این‌رو، بر پایه این استدلال فلسفی، می‌توان بروز عمل خیر اهدای عضو را نیز یک عمل عقلانی در نظر گرفت.

¹ Socrates

² Plato

بر این اساس، انگیزه عمل خیرخواهانه اهدای عضو به دلیل اینکه از نظر عقلانی کاری پسندیده است، انسان آن را انجام می‌دهد. فردی که در باورها و بینش خود به این نتیجه رسیده است که با اهدای عضو می‌تواند عمل خیرخواهانه عقلانی انجام دهد و به حکم عقل و منطق خود به این نتیجه رسیده است، دست به انجام این عمل زده و باور و اندیشه خود را در عرصه عمل ظاهر می‌سازد. از این رو باید گفت براساس این دیدگاه فلسفی، انسان برای توجیه باورها و عقاید خود، آن‌ها را به محک عقل می‌گذارد و در صورتی که معقول باشند، آن‌ها را پذیرفته و انگیزه پیدا می‌کند که نمود باورهایش در عملی که از او سر می‌زند، نمایان شود. اگر فرد و یا جامعه عمل خیرخواهانه اهدای عضو را کاری عقلانی و مطابق با منطق تشخیص دهند، بینش، نگرش و باورشان جنبه عقلانی به خود می‌گیرد و با تعقل و تفکر درباره مزایا و سودی که این عمل خیرخواهانه برای خود و جامعه آن‌ها دارد، دست به کار می‌شوند و داوطلبانه این عمل اخلاقی را انجام می‌دهند. این تفسیری از نظریه فضیلت، برابر با دانایی از دیدگاه افلاطون است (افلاطون، ۱۳۸۶).

تبیین عاطفی عمل اخلاقی اهدای عضو

عاطفه‌گرایی^۱ یا ناشناخت‌گرایی، مکتبی است که سعی دارد در توجیه رفتار اخلاقی، بر عاطفه و یا احساس تأکید کند. در این دیدگاه، عقل، تفکر و منطق چندان مورد توجه صاحب‌نظران آن نیست، بلکه آن‌ها بر مفاهیمی همچون همدردی، همدلی، نوع دوستی، شفقت، مهربانی و غم‌خواری تأکید دارند. این نوع اندیشه در آرای فیلسوفانی چون هیوم^۲، روسو^۳ و شوپنهاور^۴ نمود دارد که در برابر رویکرد عقل‌گرایی در اخلاق مطرح شده است (غفاری، ۱۳۸۵).

برخلاف عقل‌گرایان که تأکید بر عقل و منطق را در شناخت و عمل، ضروری می‌دانند، عاطفه‌گرایان معتقدند رفتارها و اعمال اخلاقی زمانی اصالت دارند که مبتنی بر هیجان‌ات و عواطف باشند. به عبارت دیگر عاطفه‌گرایان، اخلاقی بودن رفتارهای انسان را مطابقت آن رفتار و عمل با حس همدردی می‌دانند. طبق این نظریه و دیدگاه، عمل انسان‌دوستانه اهدای

¹ emotionalism

² Hume, D.

³ Rousseau, J. J

⁴ Schopenhauer, A.

عضو، انتخابی صرفاً عقلانی نیست، بلکه این احساس همدلی و همدردی ابتدایی نسبت به دیگران است که باعث بروز این عمل می‌شود؛ یعنی، عمل اخلاقی اهدای عضو تنها زابیدهٔ عواطف بوده و احکام عقلی نیستند که افراد را نسبت به بروز این عمل ترغیب می‌کنند.

چنان که هیوم معتقد است احکام عقلی به امور واقع مربوط می‌شوند، اما برانگیزانندهٔ عمل نیستند. وی معتقد است، عقل انسان خادم عواطف اوست و هرگز نمی‌تواند منصبی جز خدمت به عواطف و اطاعت از آن‌ها داشته باشد (مک اینتایر، ۱۳۷۹: ۳۳۹) روسو نیز معتقد است که طبع انسان موافق رنج دیگران نیست. از نظر او حب ذاتی که در وجود انسان قرار دارد با احساس ترحم و غم‌خواری همخوانی دارد. از نظر او، مهربانی و شفقت، مانع توحش انسان است. بنابراین در چنین شرایطی است که در انسان رفتارها و اعمال خیرخواهانه و انسان دوستانه نمود و بروز پیدا می‌کند (مدرسی، ۱۳۷۱: ۹۵). از نظر شوپنهاور افراد بشر نمایندهٔ یک صورت و نوع هستند و تنها چیزی که می‌تواند مبنای اخلاقی انسان قرار گیرد، همان وحدت ذاتی انسان‌هاست. او معتقد است که این شفقت است که مبنای روابط بین فردی است و به وسیلهٔ آن پیام‌های ارتباطی، شنیداری و دیداری بین انسان‌ها انتقال یافته و رمزگذاری می‌شوند. بنابراین، شفقت مبنای راستین عشق است و اخلاق آنگاه آغاز می‌شود که انسان به واسطهٔ همدلی با دیگران و دلسوزی برای آن‌ها، دست به رفتار و عمل خیرخواهانه می‌زند (غفاری، ۱۳۸۵). در میان متفکران متأخر این دیدگاه، می‌توان از نظریهٔ غمخواری یا مراقبت^۱ گیلیگان^۲ نام برد. او معتقد است، ندای غمخواری در زنان و دختران قوی‌تر از مردان و پسران است. اما این تفاوت جنسیتی اندک است. یعنی افراد هر دو جنس می‌توانند در رابطه با دیگران حس غم‌خواری داشته باشند. در این راستا او یک الگوی سه وضعیتی یا سه سطح تفکر غمخواری را برای چالش طلبیدن الگوی استادش کولبرگ^۳ پیشنهاد داد و معتقد بود که تحول از یک وضعیت به وضعیت دیگر، بیانگر عبور از خود دوستی به سوی مسئولیت‌پذیری بشر برای دیگران است. (سایفر^۴، ۱۹۹۹: ۲۵۳).

بنابر آنچه بیان شد، براساس دیدگاه عاطفه‌گرایان، دلایل ترغیب افراد به انجام عمل اخلاقی اهدای عضو را باید در حیطهٔ عاطفی جستجو کرد. براساس این دیدگاه فلسفی،

¹ caring

² Gilligan, C.

³ Kohlberg, L.

⁴ Seifert, K I.

وقتی انسان در شرایطی قرار گیرد که نسبت به انسان‌های دیگر از نظر عاطفی، احساس‌هایی چون همدلی، همدردی، غمخواری و نوع‌دوستی در او ایجاد شود، او برای همزادپنداری و کمک به هم‌نوع خود، دست به عمل می‌زند. بنابراین در انجام عمل خیرخواهانه اهدای عضو، افراد به دلیل ارضای عاطفی خود و احساس همدلی و غمخواری که با فرد بیمار دارند، ترغیب می‌شوند و اقدام به عمل اهدای عضو می‌کنند. بر طبق این دیدگاه فلسفی، دلیل ترغیب افراد به عمل اهدای عضو بیشتر جنبه عاطفی دارد تا جنبه عقلانی. درست است که در نهایت فرد به صورت عقلانی تصمیم می‌گیرد که عمل اهدای عضو را انجام دهد، اما طبق این دیدگاه دلیل اصلی عمل اخلاقی اهدای عضو، عوامل عاطفی است.

تبیین روان‌شناسانه عمل اخلاقی اهدای عضو

فارغ از تبیین عقلانی یا عاطفی یک عمل، می‌توان از منظری روان‌شناسانه آن عمل را براساس مبنای انگیزشی یا میلی دخیل در بروز آن، تبیین کرد. بر این اساس، هر کاری که از انسان سر می‌زند، نشئت گرفته از انگیزها و امیال درونی یا بیرونی اوست. انگیزه انجام یک عمل اخلاقی و خیرخواهانه مانند اهدای عضو نیز می‌تواند غایت و انگیزش درونی یا بیرونی داشته باشد؛ به عبارت دیگر دلیلی که افراد برای دست یافتن به آن، فعل اخلاقی را انجام می‌دهند و بستری که از طریق آن انگیزه انجام عمل اخلاقی اهدای عضو شکل می‌گیرد؛ می‌تواند دو منبع انگیزش درونی یا بیرونی داشته باشد.

طرفداران رویکرد درون‌گرایی^۱ روان‌شناسانه معتقدند، باور و معرفت درونی افراد به همراه امیال درونی او هستند که باعث برانگیخته شدنش در انجام عمل خیرخواهانه می‌شوند. این دیدگاه را می‌توان در اندیشه افرادی چون هیوم با نظریه باو-میل دنبال کرد. در مقابل، دیدگاه برون‌گرایی^۲ بر این نکته تأکید می‌کند که فرد ممکن است صادقانه باوری اخلاقی را بپذیرد، اما هیچ انگیزه‌ای برای انجام دادن آن نداشته باشد (والس^۳، ۱۹۹۸). از نظر برون‌گرایان، باور اخلاقی و انگیزه رابطه ضروری ندارند و اگر گاهی این دو همراه می‌شوند، تصادفی است؛ به عبارت دیگر، درون‌گراها معتقدند باور اخلاقی به همراه امیال درونی، به‌ضرورت ایجاد انگیزه عمل می‌کند. اما، برخلاف نظر آن‌ها، برون‌گرایان معتقدند باورها،

¹ Introversion

² Extraversion

³ R. Jay Wallace

به طور تصادفی و محتمل الوقوع ایجاد انگیزه عمل می‌کنند. یعنی فقط در صورتی منجر به ایجاد انگیزه عمل خواهند شد که بر عنصری بیرونی از جمله اعتقاد به خدا یا عامل دیگر تکیه کنند (ویلیامز، ۱۹۸۱).

تبیین اجتماعی عمل اخلاقی اهدای عضو

برخی از صاحب‌نظران همچون ماکس وبر^۲، علل بروز رفتارها و اعمال انسان را با نظریه کنش اجتماعی^۳ تبیین کرده‌اند. طبق دیدگاه او، کنش اجتماعی رفتارها و اعمالی را شامل می‌شود که دارای معانی ذهنی خاصی باشند. حتی وی معتقد است افراد دلایل بروز رفتار و عمل دیگران را نیز در معانی ذهن خودشان جستجو می‌کنند و رفتار و عمل خود را با توجه به آن معانی، جهت می‌دهند (وبر، ۱۳۷۴). طبق این دیدگاه هر پدیده اجتماعی که رخ می‌دهد، محصول کنش و عمل انسان است. پس کنش انسان با عمل معناداری همراه است. یعنی معنای یک عمل باید در ذهن فرد با جهان‌بینی، ارزش‌ها و ایدئولوژی او سازگاری و مطابقت داشته باشد. لذا بروز پدیده‌های اجتماعی از کنش‌های انسان نشئت می‌گیرد. بنابراین می‌توان گفت پدیده اجتماعی اهدای عضو نیز یک کنش اجتماعی است که تحت تأثیر متغیرهای فرهنگی و ذهنی افراد قرار دارد؛ به عبارت دیگر، شخصی که عمل اهدای عضو را انجام می‌دهد به یک باور آگاهانه رسیده است که این باور می‌تواند ناشی از باور به ارزشمند بودن این رفتار و عمل اخلاقی، مذهبی، اجتماعی، فرهنگی و مانند این‌ها باشد. با توجه به این نظریه، عامل مؤثر در ترغیب افراد به اهدای عضو، قصد و نیت آنان است که در شرایط مختلف تحت تأثیر عواملی مانند ویژگی‌های فردی، میزان آگاهی فرد از عمل اهدای عضو، تصور فرد از ارزیابی دیگران و انگیزه وی برای برآوردن توقعات دیگران قرار می‌گیرد؛ بنابراین نگرش مثبت به اهدای عضو در کنار عوامل اجتماعی بسیاری می‌تواند زمینه ترغیب افراد به اهدای عضو را فراهم سازد. براساس این دیدگاه، علل ترغیب افراد به اهدای عضو، ارزشیابی‌هایی است که فرد از انجام عمل خود، برآورد می‌کند و طبق آن دست به انتخاب‌های ارزشی می‌زند که ممکن است منجر به شرکت در عمل اهدای عضو شود.

1. Williams, Bernard

2. Weber, M.

3. Social Action Theory

تبیین عمل اخلاقی اهدای عضو از منظر دیدگاه اسلامی عمل (نظریه انسان عامل)

براساس الگوی مطرح شده توسط باقری (۱۳۸۰)، می‌توان انسان را به عنوان «عامل» در نظر گرفت. طبق آموزه‌های قرآن کریم، انسان مسئول انجام اعمال خویش است و هر عملی که از او صادر شود، به خودش نسبت داده شده و اوست که مسئول و پاسخ‌گوی صدور اعمالش می‌باشد. براساس این دیدگاه، می‌توان مبانی عمل انسان را در سه نوع مبنای شناختی، مبنای گرایشی (میلی) و مبنای ارادی تبیین کرد. طبق این دیدگاه، چنان‌چه رفتار آدمی (اعم از مشهود و نامشهود) بر این سه مبنا استوار باشد، عمل به حساب می‌آید. مبانی شناختی عمل، ناظر بر تصویری است که فرد از عمل و نتایج حاصل از آن دارد. مبانی گرایشی (میلی)، ناظر بر احساسات، تمایلات و هیجان‌های فرد می‌باشد و مبانی ارادی - اختیاری نیز ناظر به تصمیم‌گیری و گزینش فرد در مورد عمل کردن است. طبق این دیدگاه، زمانی عملی از انسان سر خواهد زد که علاوه بر وجود تصور شناختی و هیجان درونی، تصمیم و گزینش بروز عمل نیز در او نمود پیدا کند (باقری، ۱۳۹۹: ۱۷۷).

نسبت میان این سه مبنا به صورت یک تعامل سه‌گانه است. به این ترتیب که مبنای شناختی و هیجانات فرد در یک تأثیر متقابل با یکدیگر رابطه دارند. زیرا، شناخت بر تصویری که از عمل وجود دارد، متکی است و گرایش و هیجان، ناظر بر احساسات مثبت و یا منفی در زمینه آن عمل است. همچنین شناخت و احساس در تصمیم و انتخاب مؤثر هستند و از طرفی تصمیمات و انتخاب‌ها، بر شناخت و احساس انسان تأثیر می‌گذارند (همان: ۶۲۱). حال با توجه به دیدگاه انسان عامل باید گفت انجام اعمال اخلاقی نیز در چارچوب این مبانی قرار دارند. هنگامی که عمل اخلاقی نوع دوستانه اهدای عضو صورت می‌پذیرد، می‌توان ادعان کرد که بروز این عمل خیرخواهانه و اخلاقی از این مبانی سه‌گانه عبور کرده است. چرا که فرد عامل به این عمل خیر، ابتدا از عملی که انجام می‌دهد، شناختی حاصل کرده و براساس این شناخت، هیجان‌ها و احساسات نوع دوستی یا معنوی در او تحریک شده و برای پاسخ به این احساسات و هیجانات است که تصمیم می‌گیرد اقدام به عمل اهدای عضو نماید.

اینک، با توجه به آنچه در مورد عوامل ترغیب افراد برای شرکت در عمل اخلاقی اهدای عضو از دیدگاه فلسفی بیان شد، به نظر می‌رسد دیدگاه انسان عامل از جامعیت بیشتری برخوردار است و همه جنبه‌های شناختی (عقلانی)، عاطفی، روانی و اجتماعی را برای تبیین یک عمل انسان، دربر می‌گیرد و از فروکاهش مبانی عمل انسان در یک مبنا، پرهیز می‌کند.

از این‌رو، این دیدگاه جهت تبیین مبانی، اصول و روش‌های تربیتی ترغیب افراد به شرکت در عمل اخلاقی اهدای عضو، استفاده می‌شود.

مبانی، اصول و روش‌های تربیتی ترغیب افراد به شرکت در عمل اخلاقی اهدای عضو

بر پایهٔ مبنای فکری عاملیت انسان، یک عمل اخلاقی مانند اهدای عضو برای نهادینه شدن در جامعه و اینکه مردم به صورت داوطلبانه و از روی رغبت و ایثار به این عمل دست بزنند، نیازمند استوار شدن این عمل بر پایهٔ سه مبنای شناختی، گرایشی و ارادی-اختیاری می‌باشد. بنابراین برای این‌که فرهنگ عمل اخلاقی اهدای عضو نهادینه شود، ضروری است که جهت اشاعهٔ این عمل خیرخواهانه و ترغیب افراد به انجام آن، تکیه بر مبانی شناختی، گرایشی و اختیاری-ارادی مورد تأکید قرار گیرند تا موجبات تسهیل روند اهدای عضو در جامعه فراهم گردد و انسان‌های بیمار بسیاری، حیاتی دوباره بیابند.

از این‌رو، برای اینکه فرهنگ عمل اخلاقی اهدای عضو به نحو مطلوب در جامعه گسترش یابد، لازم است آموزش آن بر پایهٔ این سه مبنا، استوار گردد؛ به این معنی که ابتدا باید فرد/عامل یک معرفت و شناخت کافی از این عمل خیرخواهانه کسب کند و با آگاهی و اطلاع کافی دریابد انجام این عمل چه بار ارزشی‌ای دارد و چه پیامدهایی برای او و دیگران به همراه خواهد داشت. در مرحلهٔ بعد، احساسات، تمایلات و گرایش درونی اوست که بر اثر این شناخت، باید تحریک شده و میل به انجام عمل اخلاقی اهدای عضو در درون او برانگیخته شود. زیرا در این صورت است که گرایش به دگرخواهی، نوع‌دوستی، همدلی، همدردی به‌واسطهٔ امیال برانگیخته‌شدهٔ او، تحریک می‌شود و انسان را به اقدام و عمل وامی‌دارد؛ به عبارت دیگر انجام عمل اخلاقی اهدای عضو، باید زمینه‌ای عاطفی و احساسی پیدا کند و به شکلی درونی تحریض شود. سرانجام در مبنای سوم که بر جنبهٔ ارادی و اختیاری بودن عمل اخلاقی اهدای عضو تأکید دارد، نشان می‌دهد که فرد باید داوطلبانه و از روی رغبت تصمیم بگیرد که آن را انجام دهد و در زمان سلامت خود و قبل از رخداد احتمالی مرگ مغزی، به انجمن اهدای عضو مراجعه و اقدام به دریافت کارت اهدای عضو کند. یا این عمل اخلاقی، با سازوکار گفته‌شده، توسط نزدیکان وی، صورت گیرد. این در حالی است که او (یا اطرافیان نزدیک وی) کاملاً در تصمیم‌گیری آزادند و می‌توانند با اختیار کامل دست به این عمل بزنند یا از آن سر باز زنند؛ اما به دلیل نهادینه شدن ارزش اخلاقی در درون اوست که تصمیم می‌گیرد این کار نیک را انجام دهد. ذکر این نکته ضروری است که رخ دادن این مراحل سه‌گانه، نیازمند یک رابطهٔ خطی زمانی نیست. بلکه برحسب

ویژگی‌های ذاتی، روان‌شناختی و فرهنگی-اجتماعی هر فرد ممکن است توالی هر یک از این سه مبنا متفاوت باشد؛ اما لازم است که با تقدم و تأخر در شکل‌گیری آن‌ها، در نهایت این مبانی جهت تحقق یک عمل به‌درستی شکل بگیرند.

با تکیه بر دیدگاه باقری و خسروی (۱۳۸۷) در چارچوب راهنمای درونی کردن ارزش‌ها، شیوه‌های آموزشی و تربیتی ترغیب افراد به عمل اخلاقی اهدای عضو را می‌توان در سه دسته روش، تقسیم‌بندی کرد. این موارد عبارت‌اند از:

۱. شیوه مستقیم:

در این شیوه محتوای آموزشی به صورت صریح و آشکار مطرح می‌شود؛ یعنی معلم به صورت آشکار و مستقیم به معرفی، تبیین و تحلیل عمل اخلاقی اهدای عضو و آثار فردی، اجتماعی، معنوی و... آن می‌پردازد تا متریبان را بدین شیوه با این عمل آشنا کند و زمینه اقدام عملی آن‌ها را فراهم سازد. این شیوه آموزش بیشتر تکیه بر فعالیت مربی دارد.

۲. شیوه نیمه مستقیم:

در این روش، عمل اخلاقی اهدای عضو به صورت نامحسوس‌تری نسبت به شیوه مستقیم بحث می‌شود؛ یعنی در ضمن انجام فعالیت دیگر، از طرف مربی ارائه شده و ممکن است او با مطرح کردن این موضوع و به بحث گذاشتن آن، دانش‌آموزان را وادار کند که در مورد آن با یکدیگر به بحث و گفت‌وگو بپردازند. با توجه به اینکه در روش بحث و گفت‌وگو، تبادل نظر و اندیشه وجود دارد، لذا سخن گفتن یک طرفه نیست و دانش‌آموزان، فعالانه نظرات خود را بیان می‌کنند و نقش معلم و مربی از روش مستقیم، محدودتر است. او یک‌جانبه به توصیف و تبیین عمل اخلاقی اهدای عضو نمی‌پردازد، بلکه این مشارکت فعال فراگیران است که به بحث و گفت‌وگوی آن‌ها در این‌باره جهت می‌دهد و چه بسا آن‌ها را به سمت این عمل، ترغیب کند.

۳. شیوه غیرمستقیم:

در این شیوه برخلاف روش‌های مستقیم و نیمه‌مستقیم که به صورت صریح و آشکار و همراه با دخالت مربی یا در جریان بحث و گفت‌وگو با متریبان، انجام می‌شوند، ترغیب به عمل اخلاقی اهدای عضو، بدون اینکه در کانون توجه قرار بگیرد، مطرح می‌شود. به عنوان

مثال، روش الگوپردازی عملی یک شیوه غیرمستقیم است که مورد توجه حامیان نظریه یادگیری اجتماعی (بندورا^۱، ۱۹۷۷)، و تربیت منش (واینه^۲، ۱۹۸۹) قرار دارد که در آن تأکید بر نفوذ عمیق الگوهای نقش در شکل‌گیری رفتارهای اخلاقی مانند اهدای عضو می‌تواند واقع شود. زیرا در این روش معلم آن چه را که قصد آموزشش را دارد، در قالب روش‌های عملی به شاگردانش معرفی کرده و شاگردان با ملاحظه آنچه در رفتار و عمل الگوی معرفی شده، وجود دارد، به آموختن و الگوبرداری از وی خواهند پرداخت.

اینک با توجه به آنچه که در مبانی نظری دیدگاه انسان عامل و شیوه‌های آموزشی آن گفته شد، دلالت‌های تربیتی ترغیب افراد به انجام عمل اخلاقی اهدای عضو ناظر بر سه مبنای شناخت، گرایش و اراده - اختیار است و هر یک از این مبانی با سه روش مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیرمستقیم آموزش داده می‌شوند. لذا در پژوهش حاضر برای استنتاج اصول تربیتی ترغیب افراد به عمل اهدای عضو، از روش قیاس عملی بهره گرفته شده است. در قیاس عملی یکی از گزاره‌ها، توصیفی و دیگری تجویزی است و نتیجه نیز اشاره به تصمیم عملی دارد و از نوع تجویزی می‌باشد. (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹: ۹۸). با توجه به موارد ذکرشده، جدول ذیل، حاوی گزاره‌های توصیفی و تجویزی بر پایه مبنای فکری عاملیت انسان در انجام عمل اخلاقی اهدای عضو است و اصول تربیتی ناظر به ترغیب افراد به انجام آن، بر این پایه استنتاج شده است. به علاوه روش‌های معرفی شده با الهام از دیدگاه باقری و خسروی (۱۳۸۷) در چارچوب راهنمای درونی کردن ارزش‌ها، بازپردازی شده‌اند.

¹. Bandura

². Wynne

گزاره تجویزی	گزاره توصیفی	گزاره نتیجه شده	اصل	روش		
				مستقیم	نیمه مستقیم	غیرمستقیم
برای تحقق عمل اخلاقی اهدای عضو از سوی افراد، باید مبنای شناختی آن در آن‌ها شکل گیرد.	ترغیب افراد به عمل اخلاقی اهدای عضو وابسته به شناخت آن‌ها از این عمل است.	برای ترغیب افراد به عمل اخلاقی اهدای عضو باید شناخت آنان نسبت به این عمل افزایش یابد.	آگاهی‌بخشی در باب عمل اخلاقی اهدای عضو	تبیین ارزش و جایگاه عمل اهدای عضو در جامعه	تبادل نظر و برگزاری بحث گروهی در مورد عمل اهدای عضو	الگوپردازی عملی و معرفی الگوهای برجسته اهدای عضو
برای تحقق عمل اخلاقی اهدای عضو از سوی افراد، باید مبنای میلی این عمل در درون آن‌ها تحقق یابد.	ماهیت رخ دادن عمل اخلاقی اهدای عضو در گروه تحول در گرایش‌ها و امیال درونی افراد است.	برای ترغیب افراد به عمل اخلاقی اهدای عضو، باید در گرایش درونی آن‌ها نسبت به این عمل، تحول ایجاد کرد.	تحول آفرینی عاطفی در درون افراد	تشویق به عضویت در انجمن اهدای عضو	معرفی شخصیت‌هایی که با اهدای عضو خود جان چند انسان را نجات داده‌اند، در قالب داستان، فیلم مستند و دعوت از بازماندگان آنان	الگوپردازی عملی در رفتار مربی با عضویت در انجمن اهدای عضو و معرفی نمونه‌های شاخص این عمل اخلاقی
برای تحقق عمل اخلاقی اهدای عضو، باید مبنای ارادی آن در افراد شکل گیرد.	انجام عمل اخلاقی اهدای عضو در گروه تصمیم‌گیری از روی اراده و اختیار فرد است.	در ترغیب افراد به عمل اخلاقی اهدای عضو باید به داوطلبانه، اختیاری و ارادی بودن تصمیم فرد برای گزینش یا طرد آن اهمیت داد.	زمینه‌سازی برای تحقق اراده اهدای عضو در افراد	توصیه به دریافت کارت اهدای عضو	مشارکت دادن دانش‌آموزان در طرح‌های اجتماعی انجمن اهدای عضو	مشارکت خودجوش دانش‌آموزان در برنامه‌های انجمن اهدای عضو

جدول اصول و روش‌های تحقق مبانی سه‌گانه ترغیب افراد به عمل اخلاقی اهدای عضو

اصل آگاهی‌بخشی در باب عمل اخلاقی اهدای عضو و روش‌های آن

از هنگامی که انسان اجتماع تشکیل داد، زندگی وی با بایدها و نبایدهایی همراه گردید. هرچند این بایدها و نبایدها از خاستگاه‌های مختلف برخاسته‌اند، اما به صورت آداب، رسوم، قواعد و قوانین بر نحوه زندگی آدمیان شده‌اند. اگر آدمی از بایدها و نبایدها، که بیشتر به صورت روا و ناروا و یا پسندیده و ناپسند عرضه می‌شوند، فراتر رود و نیک را از بد بازشناسد و این شناخت، وی را به سوی رفتار شایسته برانگیزد، در راه انسان شدن گام برمی‌دارد و به قلمرو اخلاق و تربیت رسیده است (نقیب‌زاده، ۱۳۸۰).

با توجه به نظریه انسان عامل، برای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی مانند ارزش اهدای عضو، لازم است که فرد از ویژگی‌های عمل مورد نظر و آثار آن خوب آگاه شود؛ به عبارت دیگر مربی باید برای نهادینه کردن ارزش اخلاقی ترغیب به عمل اهدای عضو، در فراگیرانش نوعی شناخت و بصیرت نسبت به این عمل اخلاقی را فراهم سازد. در ارتباط با این امر مربی می‌تواند با تکیه بر شیوه‌های مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیرمستقیم زمینه‌ای را فراهم سازد که موجب آگاهی مخاطبان در باب عمل اخلاقی اهدای عضو شود. برای تحقق این هدف، مربی در روش مستقیم از تبیین ارزش جایگاه اهدای عضو استفاده می‌کند. از آنجایی

که در روش مستقیم، مربی به صورت آشکار و صریح به توضیح و تفسیر موضوع می‌پردازد، روش تبیین ارزش‌ها می‌تواند مزایا و مرزهای عمل اخلاقی اهدای عضو را مشخص سازد و پیامدهای مختلف معنوی، اخلاقی، اجتماعی و... آن را برای وی روشن سازد.

نتایج پژوهش‌های بسیاری نشان داده است که یکی از دلایل مهم عدم رغبت افراد به عمل اهدای عضو، نداشتن یک تصویر روشن و اطلاعات کافی نسبت به این عمل خدایسندانه است (عبداللہی و شکرایی فرد، ۱۳۸۶)، (احمدیان، حق دوست، علیزاده، ۱۳۸۸)، (منظری، محمدی، حیدری، ۱۳۹۰)، (عابدی، محمدی، عبدیزدان، ۱۳۹۱)، (زمانی و همکاران، ۱۳۹۳) و (کیانی و همکاران، ۱۳۹۸). بنابراین برخی ابهام‌ها و کژفهمی‌هایی در عواملی چون باورهای دینی، هنجارهای اجتماعی، تعصبات قومی و باورهای نادرست باعث شده است که انجام این عمل خیرخواهانه کمتر مورد توجه افراد قرار گیرد. از این رو، در اصل آگاهی‌بخش در باب عمل اخلاقی اهدای عضو، مربی با تبیین‌گری و پالایش‌گری که انجام می‌دهد، می‌تواند بسیاری از برداشت‌های نادرست در این باب را از بین ببرد و زمینه درک و داوری صحیح در زمینه این عمل را در مخاطبان و در جامعه فراهم سازد.

در این راستا لازم است که مربیان و مروجان این عمل اخلاقی، میان ایثار و فداکاری انسانی و خدایسندانه از یک سو و مہرطلبی و شهرت از سوی دیگر، روشنگری ایجاد کنند. زیرا ممکن است فرد تحت تأثیر تلقین دیگران و جو جامعه قرار بگیرد و عملی شبه‌اخلاقی انجام دهد. در چنین شرایطی است که مربیان و کنشگران مروج این عمل اخلاقی باید از روش‌های شبه‌تربیتی چون عادت و تلقین (باقری ۱۳۹۵) پرهیز کنند و با تکیه بر معیارهای عمل تربیتی چون تبیین، ارائه معیارها، تحرک درونی و نقادی، زمینه آگاهی‌بخشی تربیتی متربیان را در مورد این عمل فراهم نمایند. با توجه به آنچه که بیان شد، باید گفت که در روش مستقیم آموزش این عمل اخلاقی، نقش مربی اساسی است و او با اقدام‌های مستقیم تربیتی خود، درصد روشنگری درباره این عمل است تا متربیان با شناخت حدود و ثغور آن، احتمالاً دست به انتخاب این عمل بزنند.

در روش نیمه مستقیم برخلاف روش مستقیم تبیین ارزش‌ها که مربی نقش محوری و صریح دارد، مربی برای درونی کردن ارزش اخلاقی اهدای عضو و شناخت هرچه بهتر آن به وسیله فراگیران و متربیان، دخالت مستقیم ندارد، بلکه روش آگاهی‌بخشی او به صورت نیمه‌مستقیم است. در این شرایط، متربیان در یک فضای چالش‌برانگیز و گفت‌وگویی، دیدگاه‌های مختلف درباره این عمل اخلاقی و پیامدهای آن را به بحث می‌گذارند. چنین

فضایی گفت‌وگویی باعث آگاهی‌بخشی آن‌ها می‌شود و زمینه رفع سوءتفسیرها و کژفهمی‌های آنان را فراهم می‌سازد. البته نقش مربی در اینجا منفعلانه نیست، بلکه او باید موضوع بحث را متناسب با سطح فکری فراگیرانش پیش ببرد و هر جا که لازم است توضیح کافی و روشن داده و استدلال‌های منطقی را بیان کند و بحث و گفت‌وگو را هدایت کند. بنابراین نقش او هدایت‌کننده و تصریح‌گر است و باید دقت کند که به همه دانش‌آموزان وقت کافی برای مشارکت در گفت‌وگو و مباحثه داده شود و مراقب باشد که بحث از روال طبیعی خود خارج نشود و جنبه لفاظی به خود نگیرد یا موجب آشفتگی ذهنی متریبان نشود. در روش نیمه‌مستقیم آگاهی‌بخشی در باب عمل اخلاقی اهدای عضو، دستورالعمل‌ها و رهنمودهای برنامه آموزش فلسفه به کودکان، می‌تواند بسیار مورد توجه و استفاده مربیان قرار گیرد. داستان، عکس یا مستندی کوتاه درباره عمل اخلاقی اهدای عضو می‌تواند در اجتماع پژوهشی یا حلقه کندوکاو این رویکرد آموزشی به بحث گذاشته شود و زمینه آگاهی‌بخشی متریبان را فراهم سازد. به نظر می‌رسد شیوه تأثیرگذاری این روش، از روش آموزش مستقیم بیشتر باشد و باعث تکمیل آن بشود.

در شیوه غیرمستقیم، معرفی الگوهای عملی در زمینه آگاهی‌بخشی درباره عمل اخلاقی اهدای عضو نقش تعیین‌کننده‌ای به خود می‌گیرد. به‌عنوان مثال بسیاری از مشاهیر جامعه مانند دانشمندان، هنرمندان، ورزشکاران و بازیگران سینما که عضو انجمن اهدای عضو می‌باشند^۱، به‌عنوان الگو به متریبان معرفی می‌گردند. به نظر می‌رسد از آنجایی که این افراد در بین نوجوانان و جوانان از محبوبیت بالایی برخوردارند، وقتی که به‌عنوان الگوی عملی در این زمینه مطرح شوند، باعث می‌شود علاوه بر جنبه شناخت و معرفت نسبت به این عمل، سبب شکل‌گیری گرایش درونی اهدای عضو در متریبان نیز بشود و به نحوی الگوپذیری تحقق یابد. در دامن همین شیوه تأثیرگذاری، اقدام عملی عضویت در انجمن اهدای عضو از سوی مربیان مروج این ایده نیک، می‌تواند تأثیر زیادی در شناخت و گرایش متریبان به انجام آن را فراهم سازد.

^۱ چهره‌هایی سرشناس از وادی هنر که در فهرست اهدای داوطلبانه عضو در صورت مرگ مغزی قرار دارند که خوانندگان علاقه‌مند جهت اطلاع از اسامی آن‌ها می‌توانند به سایت انجمن اهدای عضو ایرانیان مراجعه کنند.

اصل تحول‌آفرینی عاطفی در باب عمل اخلاقی اهدای عضو و روش‌های آن

عاطفه‌گرایی به معنای تأکید بر نقش عوامل انگیزشی و عاطفی در انجام یا ترک یک عمل است. با توجه به دیدگاه نظری انسان عامل و چگونگی تحقق یک عمل براساس آن، در راستای تحقق عمل اخلاقی اهدای عضو از سوی متریبیان، لازم است مبانی میلی و گرایش‌های این عمل در درون آن‌ها، فراهم شود. از این‌رو براساس اصل تحول‌آفرینی عاطفی ضرورت دارد تا زمینه‌ای فراهم شود که در گرایش‌ها و تمایلات دورنی متریبیان نسبت به این عمل اخلاقی، تحولی رخ دهد. در این راستا، مربی باید احساساتی چون نوع‌دوستی، همدردی و غمخواری، همدلی، شفقت، مهر و محبت را در متریبیان نسبت به افراد بیمار و نیازمند دریافت عضو را بارور و تقویت کند. برای تحقق این اصل نیز مربی می‌تواند از روش‌های مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیرمستقیم بهره ببرد.

در روش مستقیم، مربیان می‌توانند از شیوه «تشویق به عمل ارزشی اهدای عضو» برای تحول دورنی متریبیان کمک بگیرند. زیرا روش تشویق یک روش مستقیم است که به واسطه آن مربی به صورت آشکار مربی را به انجام عمل مورد نظر تشویق می‌نماید و باعث می‌شود که گرایش و تمایل دورنی فرد به انجام عمل خیر در او تقویت شود. زمانی که تمایل دورنی برانگیخته شود، فرد مبادرت به انجام عمل خواهد کرد.

قابل ذکر است که ماندن فرد در مرحله تشویق کافی نیست و لزوماً تشویق به تنهایی باعث بروز عمل، نخواهد شد بلکه باید به صورت عمیق‌تر زمینه‌های لازم در تحول گرایش‌های انسانی متریبیان را فراهم آورد، به این معنی که بعد از شناخت متریبیان از جنبه‌های گوناگون عمل اهدای عضو و پیامدهای آن، مربی می‌تواند با تشویق آن‌ها به عضویت در انجمن اهدای عضو و شرکت در فعالیت‌های داوطلبانه و انسانی آن انجمن، زمینه آشنایی عمیقی برایشان فراهم کند. به نظر می‌رسد در جریان این آشنایی و تأمل در آن، حس نوع‌دوستی، همدلی و همدردی متریبیان تحریض شود و باعث تحول در گرایش‌ها و امیال دورنی آن‌ها نسبت به انجام دادن این عمل گردد. در این راستا می‌توان برنامه بازدید تربیتی متریبیان از بیماران نیازمند اهدای عضو یک بیمارستان را اجرا نمود تا آن‌ها از نزدیک تجربه زیسته درک غم و انتظار هستی‌شناسانه این بیماران را داشته باشند.

در روش نیمه مستقیم برخلاف روش قبلی، مربی به طور مستقیم مربی را به انجام عمل اخلاقی اهدای عضو تشویق نمی‌کند. بلکه برای تحول در گرایش دورنی وی، اندیشه و منش افراد و شخصیت‌هایی که با اهدای عضو، جان بیماران بی‌شماری را نجات داده‌اند، مورد

بحث و گفت‌وگو قرار می‌دهد؛ یعنی داستان زندگی چنین شخصیت‌هایی را در قالب فیلم مستند، عکس و یا قصه روایت می‌کند. بعد از نمایش این مستند یا خوانش قصه‌ها، مربی از متربیان می‌خواهد که نقطه نظرات و دیدگاه‌های خود را در این باره بیان کنند و خود را به جای اعضای خانواده‌هایی قرار دهند که در فرآیند سخت و هستی‌شناسانه تصمیم برای اهدای عضو یکی از عزیزانشان قرار دارند. در جریان این امر، مربی علاوه بر اینکه با شخصیت‌های آن فیلم مستند رابطه برقرار می‌کند، با بررسی و نقدی که به صورت گفت‌وگویی و گروهی انجام می‌شود، آن‌ها به صورت فعالانه با موضوع فیلم مستند و مسئله مرگ و زندگی در آن، درگیر می‌شوند و این تعامل باعث می‌شود تا در احساسات و عواطف آن‌ها نیز تحولی اقدام برانگیز صورت بگیرد.

در روش غیرمستقیم آموزش عمل اخلاقی اهدای عضو، مربی دست به الگوپردازی عملی زده و الگوهای برجسته شامل شخصیت‌های مشهور علمی، دینی، ورزشی و هنری کشور و جهان را که عضو انجمن اهدای عضو می‌باشند، به متربیان معرفی می‌کند. به نظر می‌رسد این روش با توجه به روحیه الگوگیری نوجوانان و جوانان، تأثیر قابل توجهی بر آن‌ها داشته باشد. چنان‌که پیش‌تر بیان شد، خود مربی نیز می‌تواند با عمل به این کار، تأثیر ژرفی بر متربیانش داشته باشد؛ به عبارت دیگر، مربی که خودش کارت اهدای عضو دارد، سخنش نزد فراگیران و متربیان از نفوذ عمیق‌تری برخوردار خواهد بود. بنابراین عامل بودن خود مربی و همچنین معرفی افراد شاخص جامعه به عنوان الگوهای مورد قبول فراگیران و متربیان، نقش مهمی در تحول درونی امیال و عواطف آن‌ها نسبت به این عمل اخلاقی دارد. اما باید توجه داشت که نقش مربی در اینجا مداخله‌گرایانه و تحمیلی نیست، بلکه او می‌کوشد تنها الگوهای عملی را معرفی کند و به صورت غیرمستقیم متربیانش را به سوی عمل خیرخواهانه اهدای عضو راهنمایی کند این پیروی از سیره عملی الگوهای مناسب است که سبب درونی‌سازی این کار خیر می‌گردد.

اصل زمینه‌سازی برای تحقق اراده اهدای عضو از سوی افراد و روش‌های آن

اخلاق بهترین حوزه‌ای است که می‌تواند مفهوم عاملیت انسان را نشان دهد؛ زیرا افراد به لحاظ اخلاقی، زمانی برای کاری نکوهش یا ستایش می‌شوند که آن را از روی اجبار انجام نداده باشند، بلکه باید انجام عمل اخلاقی و یا پرهیز از عمل غیراخلاقی به صورت ارادی، اختیاری و داوطلبانه باشد (خسروی و باقری، ۱۳۸۷). بر این اساس، عمل اخلاقی اهدای عضو

نیز از این قاعده مستثنی نیست. چنان‌که در مرام‌نامهٔ انجمن اهدای عضو نیز به این نکته اشاره شده است که این عمل اخلاقی باید کاملاً به صورت داوطلبانه و ارادی انجام شود. از این‌رو، برای نهادینه کردن ارزش اخلاقی اهدای عضو براساس مبنای ارادی- اختیاری عمل، مربی در پی آن است که زمینهٔ بروز و تجلی اراده، اختیار و قدرت انتخاب فرد را در مورد عمل اخلاقی اهدای عضو را به نحوی فراهم سازد. این امر باید به نحوی باشد که متربی از روی اراده، اختیار و به صورت داوطلبانه این فضیلت اخلاقی را انجام دهد. برای درونی‌سازی این مبنا نیز مربی می‌تواند از روش‌های مستقیم، نیمه مستقیم و غیرمستقیم استفاده کند.

در شیوهٔ مستقیم، انجام دادن عمل اخلاقی اهدای عضو به صورت صریح و روشن از سوی مربی، دعوت و توصیه می‌شود. به این ترتیب که او به صراحت از متربی دعوت می‌کند که کارت اهدای عضو را دریافت کند و با دخالت مستقیم، نیروی ارادهٔ فرد را در این‌باره به جنبش و تکاپو وا می‌دارد. البته لازم است مربی توجه داشته باشد که مخاطبش شناخت کافی نسبت به عمل اهدای عضو داشته باشد و تحت تأثیر جایگاه و اقتدار معلم قرار نگرفته باشد، بلکه انتخاب او براساس شناخت عمیق، رغبت درونی و داوطلبانه باشد. این مهم زمانی محقق خواهد شد که میان مربی و متربی نوعی هم‌نوایی ارزشی- عاطفی وجود داشته باشد و توصیهٔ مربی در شکل‌گیری ارادهٔ او و جنبش وی برای این اقدام، جنبهٔ دوستانه داشته باشد و از طرف دیگر رضایت والدین دانش‌آموزان هم امری مهم است که باید مورد توجه قرار بگیرد.

در شیوهٔ نیمه مستقیم، برای نهادینه کردن ترغیب افراد به عمل اخلاقی اهدای عضو براساس مبنای ارادی این عمل، مربی می‌تواند از روش مشارکت اجتماعی متربیان استفاده کند. به‌عنوان مثال جشن پیوند اعضا یا «جشن نفس» یا طرح «سفیران اهدای عضو»^۱. مزیت این روش آن است که به دلیل درگیر شدن فراگیران در فعالیت‌های گروهی و مشارکت

^۱ سفیر اهدای عضو نیروی داوطلبی است که با هر شغل و سمتی که دارد، در کنار انجمن اهدای عضو ایرانیان پاره‌ای از مسئولیت‌ها را در رشتهٔ تخصصی خود و گاهی کاملاً دور از آن به عهده گرفته و یکرنگ و خالصانه در کنار دیگر سفیران و پرسنل انجمن حماسه‌های مختلف را در کشور ایجاد می‌نماید. بسیاری از سفیران انجمن، هنرمندان، ورزشکاران، روحانیون و مقاماتی هستند که بودنشان در کنار انجمن موجب تأثیر بسیار مثبت در ارتقای فرهنگ مقدس اهدای عضو و جلب مردم گشته و هر چه بیشتر موجب نهادینه شدن این نهال نوپا می‌گردد. این افراد همیشه بدون چشمداشت در فعالیت‌های مختلف انجمن حضور پیدا کرده و با تبلیغ اهدای عضو به خصوص در فضای مجازی مردم را با مسئلهٔ مرگ مغزی و اهدای عضو آشنا تر می‌کنند.

در کارهای فرهنگی متناسب با آن، درونی‌سازی ترغیب افراد به این فضیلت اخلاقی در آن‌ها تسهیل می‌شود. زیرا این نوع مشارکت فعالانه و داوطلبانه باعث تشکیل منش همدلی و همدردی در درون افراد می‌شود و زمینه بروز و تجلی اراده آن‌ها را فراهم می‌سازد.

در روش غیرمستقیم، مربی به صورت نامحسوس فراگیرانش را به طراحی و اقدام خودجوش دسته‌جمعی در فعالیت‌ها و برنامه‌های انجمن اهدای عضو رهنمون می‌سازد. در این شیوه، مربی تنها نقش مشاور را بر عهده دارد و تمامی اقدامات و برنامه‌ریزی‌ها به دست مربیان انجام می‌شود. مزیت این روش آن است که هر یک از مربیان در این مرحله نقشی را بر عهده گرفته و ایفا می‌کند و خودش مستقیماً در طرحی که ارائه داده است، مشارکت می‌جوید. این مشارکت فعال به نهادینه شدن ارزش اخلاقی اهدای عضو در مربیان کمک می‌کند. زیرا اولاً زمینه شناخت جنبه‌های گوناگون این عمل را فراهم می‌آورد و ثانیاً از نظر عاطفی و روانی آن‌ها را با این عمل درگیر می‌سازد و احساسات و تمایلات ایشان را بر می‌انگیزاند و زمینه نمودار شدن اراده‌ورزی‌شان را در این باب، فراهم می‌سازد. به عنوان مثال می‌توان زمینه خودجوش فعالیت مربیان در طرح «سفیران اهدای عضو» وابسته به انجمن اهدای عضو ایرانیان را فراهم ساخت.

در معرفی الگوهای بارز اهدای عضو مربیان باید این نکته را مدنظر قرار دهند که الگوی معرفی شده باید دارای معیارهای مشخص و برجسته‌ای چون همدلی، نوع‌دوستی، غمخواری، ایثار و مانند آن‌ها باشد. این امر از یک طرف مانع شخصیت‌پرستی و از طرف دیگر از پیروی کورکورانه از الگوی معرفی شده، جلوگیری می‌کند (باقری، ۱۳۹۱: ۱۸). لذا در معرفی الگوی تربیتی برای عمل خیرخواهانه اهدای عضو، باید نقش عملی و تربیتی آن به همراه معیارهای اصیل این عمل، مدنظر قرار گیرد تا مربی نه دچار شخصیت‌ستایی شود و نه از آثار تربیتی آن، بی‌بهره شود.

نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی عوامل ترغیب افراد به اهدای عضو از دیدگاهی فلسفی و استخراج دلالت‌های تربیتی آن صورت گرفت. با بررسی و تحلیل عوامل ترغیب افراد به عمل خیرخواهانه و اخلاقی اهدای عضو از منظری فلسفی، این نتیجه حاصل شد که از دیدگاه صاحب‌نظران مختلف، می‌توان این عوامل را در این پنج حیطة دسته‌بندی کرد: حیطة عقلانی، فیلسوفانی مانند سقراط، افلاطون و کانت معتقدند میزان دخالت عقل آدمی در شناسایی باورها، بینش‌ها، نگرش‌ها و تمایلات در رفتار و عمل انسان بسیار زیاد است. از

منظر این صاحب‌نظران، عقل مهم‌ترین محرک رفتارها و عمل‌های ظاهری و باطنی انسان است و عقل است که احساسات و عواطف فرد را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد و باعث بروز رفتار اخلاقی در انسان می‌گردد. برخلاف دیدگاه عقل‌گرایی، عاطفه‌گرایان در توجیه رفتارها و اعمال اخلاقی بر عاطفه یا احساس تأکید دارند و مفاهیمی مانند همدردی، همدلی، نوع‌دوستی، شفقت، مهربانی و غم‌خواری را مورد توجه جدی قرار می‌دهند. براساس دیدگاه افرادی چون هیوم، روسو شوپنهاور، گیلیگان، بروز رفتارها و اعمال اخلاقی مانند اهدای عضو زمانی دارای اصالت هستند که مبتنی بر هیجان‌ات، تمایلات و عواطف باشند.

دسته دیگری از اندیشمندان نیز عقیده دارند این حیطه روان‌شناختی است که در بروز رفتارهای اخلاقی تأثیر می‌گذارد. آن‌ها معتقدند هر عملی که از انسان سر می‌زند، نشئت گرفته از انگیزه درونی و بیرونی است و انگیزه مهم‌ترین عامل در بروز یک عمل اخلاقی است. اما دسته دیگر رفتار و عمل اخلاقی انسان را با نظریه کنش اجتماعی تبیین کرده‌اند و اعتقاد دارند کنش متقابل انسان در جامعه رفتارهای او را شکل می‌دهد، لذا ظاهر شدن پدیده‌های اجتماعی از کنش‌های متقابل انسان‌ها ناشی می‌شود. سرانجام نظریه انسان عامل معتقد است که هر عملی که از انسان سر می‌زند به خودش نسبت داده شده و پاسخگوی آن می‌باشد. هر عمل برای تحقق درست نیازمند سه مبنای شناختی، میلی و ارادی است.

بر مبنای نظریه عاملیت انسان، تحقق و نهادینه شدن فرهنگ عمل اخلاقی اهدای عضو در جامعه در گرو تحقق مبانی سه‌گانه شناختی، میلی و ارادی متناظر با آن است. در این راستا می‌توان از شیوه‌های آموزش مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیرمستقیم برای تحقق مبانی این عمل بهره جست. اصول سه‌گانه آگاهی‌بخشی در باب عمل اخلاقی اهدای عضو، تحول‌آفرینی عاطفی در مورد آن و زمینه‌سازی جهت تحقق اراده متربیبان درباره آن، با روش‌های مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیرمستقیم مطرح شده در متن مقاله، پیشنهاد این پژوهش برای کمک به ترویج این عمل اخلاقی در جامعه است.

منابع

- احمدیان، شمسی. حق دوست، علی اکبر. محمدعلیزاده، سکینه. (۱۳۸۸). مقایسه نظرات خانواده‌های بیماران مرگ مغزی رضایت‌دهنده و امتناع‌کننده از اهدای عضو در زمینه عوامل مرتبط با تصمیم اتخاذشده. مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمان. دوره ۱۶. شماره ۴. صص ۳۶۳-۳۵۳.
- افلاطون. (۱۳۸۶) جمهوری. ترجمه فؤاد روحانی تهران: انتشارات علمی و فرهنگی
- باقری، خسرو. (۱۳۹۹). عاملیت انسان رویکردی دینی و فلسفی. تهران: واکاوش.
- باقری، خسرو (۱۳۹۱) شخصیت‌شناسی در تاریخ با تأکید بر واقعه عاشورا، (برگرفته از صفحه شخصی نویسنده در سایت آکادمیا) (<https://tehran.academia.edu/KhosrowBagheri>)
- باقری، خسرو (۱۳۸۵) نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، جلد دوم، چاپ هشتم، تهران: انتشارات مدرسه
- باقری، خسرو. (۱۳۸۰). تدوین مبانی انسان‌شناختی اسلام برای علوم انسانی، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش.
- باقری، خسرو. سجادیه، نرگس. توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بهرام‌پور، راحله. اشک‌تراب، طاهره. برزآبادی فراهانی، طاهره. نصیری، ملیحه. (۱۳۹۶). دانش و نگرش پرستاران بخش مراقبت‌های ویژه استان مازندران در مورد اهدای عضو. مرکز تحقیقات مراقبت‌های پرستاری دانشگاه علوم پزشکی ایران (نشریه پرستاری ایران). دوره ۳۰. شماره ۳۷. صص ۱-۹.
- خسروی، زهره. باقری، خسرو. (۱۳۸۷). راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. سال دوم. شماره ۸. صص: ۱۰۵-۸۱.
- رضمانی نژاد، رؤیا. علاءالدینی، پویا. (۱۳۸۸). عوامل مؤثر در میزان مشارکت داوطلبان جمعیت هلال احمر. فصلنامه امداد و نجات. دوره ۱. شماره ۱. صص: ۳۴-۲۸.
- زمانی، فرشته. معظم، الهام. معظم، الهه. مقامی مهر، آسیه. (۱۳۹۵). بررسی نگرش و رفتار مردم شهر اصفهان در خصوص اهدای اعضا. مجله تحقیقات نظام سلامت. سال ۱۳. شماره ۳. صص: ۲۶۶-۲۶۰.
- شعبانی، زهرا. (۱۳۹۳). تبیین مدل نوع‌دوستی خیرین مدرسه‌ساز در ده سال اخیر (۱۳۹۰-۱۳۸۰). دوفصلنامه علمی-پژوهشی تربیت اسلامی. سال ۹. شماره ۱۹. صص: ۹۴-۶۷.
- عابدی، حیدرعلی. محمدی، محبوبه. عبدیزدان، غلامحسین. (۱۳۹۱). تجارب خانواده‌های بیماران مرگ مغزی از ارتباط و آشنایی با خانواده و فرد گیرنده عضو. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی. سال ۱۳. شماره ۱. صص: ۱۰۰-۹۲.
- عبداللهی، محمد. شکرایی‌فرد، لیلا. (۱۳۸۶). تحلیل جامعه‌شناختی اهدای عضو و بافت پس از مرگ مغزی در بین شهروندان تهرانی. فصلنامه علوم اجتماعی. شماره ۳۷. صص: ۳۸-۱.
- غفاری، ابوالفضل. (۱۳۸۵). عاطفه‌گرایی در اخلاق پیشینه تاریخی تا وضعیت پست‌مدرن. مجله مطالعات اسلامی. پیوست شماره ۷۱. صص: ۱۴۷-۱۹۰.
- قره‌باغی، فاطمه. وفاپی، ماریا. (۱۳۹۱). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه توانایی و مشکلات در نمونه کودکان ایرانی. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی سال ۱۵. شماره ۳. صص: ۲۴۱-۲۳۱.
- کیانی، جمیله. محمدی، مرضیه. کشمیری، سعید. خیراندیش، صدیقه. حاجیونی، علیرضا. عباسی، فرهاد. (۱۳۹۸). آگاهی و نگرش مراجعین و کادر درمانی بیمارستان شهدای خلیج فارس بوشهر نسبت به اهدا عضو. دوماهنامه طب جنوب. سال ۲۲. شماره ۳. صص: ۱۸۳-۱۷۴.
- مدرسی، سیدمحمدرضا. (۱۳۷۱). پژوهشی در بنیان‌های زبانی، فطری، تجربی، نظری و دینی اخلاق. تهران: انتشارات سروش.
- مک اینتایر، السیدر. (۱۳۷۹). تاریخچه فلسفه اخلاق. ترجمه ان‌شاءالله رحمتی. تهران: انتشارات حکمت.
- مغزی منظری، زهرا سادات. محمدی، عیسی. حیدری، عباس. (۱۳۹۱). عوامل مؤثر بر تصمیم‌گیری خانواده‌های بیماران مرگ در اهدای عضو: یک مطالعه کیفی. فصلنامه پایش. سال ۱۱. شماره ۶. صص: ۹۳۵-۹۱۳.
- نقیب زاده، میر عبدالحسین. (۱۳۸۶). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات طهوری.

- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۸۰). درآمدی به فلسفه. چ پنجم. تهران: کتابخانه طهوری.
- ویر، ماکس (۱۳۷۴). اقتصاد و جامعه. ترجمه عباس منوچهری و دیگران. تهران: مؤسسه فرهنگی انتشاراتی مولی
- Bekkers, R. (2007). Measuring Altruistic Behavior in Surveys: The all or nothing dictator game, *Survey Research Method*. (۳): ۱۳۹-۱۴۴
- Burra, P. De Bona, M. Canova, D. Canova, M. d'Aloiso, MC. Germani, G. Rumiati, R. et al. (2005). Changing Attitude to Organ Donation and Transplantation in University Students During the Years of Medical School in Italy. *Transplantation Proceedings*. 37(2): 547-550.
- Kim, Jung Ran (Theresa). Elliott, D. Hyde, Ch. (2004). Korean Health Professionals' Attitudes and Knowledge Toward Organ Donation and Transplantation. *International Journal of Nursing Studies*. 41(3): 299-307.
- King, P.E. Furrow, j.l. (2004). Religion as a Resource for Positive Youth Development: Religion, Social Capital, and Moral Outcomes. *Developmental psychology*, 40(5), 703-713.
- Levine, R. Norenzayan, A. Philbrick, K. (2001). Cultural Differences in the Helping of Strangers, *Journal of CrossCultural Psychology*, 32: 543-560.
- Maruyama, G. Fraser, S. C. Miller, N. (1982). Personal Responsibility and Altruism in Children, *Journal of Personality and Social Psychology*, 42: 659-664.
- Ozmen, D. Cetinkaya, AC. Sarizybek, B. Zeybek, A. (2008). Knowledge and Views of Students of the Celal Bayar University Manisa School of Health Towards Organ Donation. *Turkiye Klinikleri J Med Sci*. 28(3): 311-318.
- Palmer, M. (1991). *Moral Problem*. Cambridge. The Lutter worth Press.
- Wallace, R. J. (1998). "Moral Motivation" in: Edward Craig, Ed. *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Version 1.0.
- Seifert. Kelvin, L. (1999). "Constructing a Psychology of Teaching & learning" U.S.A: Houghtonmifflin company .
- Stern, R. (2012). *Understanding Moral Obligation: Kant, Hegel, Kierkegaard*.
- Williams, B. (1981). *Moral Luck*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wynne, E. (1989). *The Great Tradition in Education Transmitting Moral Values Educational Leadership*. 43, 4-9.

دوران کودکی، شرور و تربیت خطاشکیب^۱سعید آزادمنش^۲

چکیده

انسان به گونه‌ای آفریده شده است که در طبیعت خویش امکان و تمایل انجام امور خیر و شر را داراست. این در حالی است که در تعلیم و تربیت، به ویژه اوان کودکی، امور خیر محوریت دارند، تا جایی که شرور به حاشیه رانده شده و به محاق رفته‌اند. تمرکز بر امور خیر و نادیده گرفتن شرور در تعلیم و تربیت واقع‌گرایانه به نظر نمی‌رسد. تمایل به انجام شرور و به رسمیت شناختن شرارت و خطا، مواجهه تربیتی متناسبی را در دوران کودکی می‌طلبد. در این پژوهش با بیان دلایلی در باب ضرورت به رسمیت شناختن شرور و نظری اجمالی به آیات قرآن، میل به انجام شر و خطا در دوران کودکی به رسمیت شناخته می‌شود. تشکیکی دیدن مفهوم شر و مفهوم دوران کودکی سخن گفتن از شر در دوران کودکی را معنادار می‌کند. از این‌رو، رویکردی بدیل در تعلیم و تربیت دوران کودکی با عنوان تعلیم و تربیت خطاشکیب پیشنهاد می‌شود. تعلیم و تربیت خطاشکیب به دنبال آن است تا با به رسمیت شناختن خطا و شرارت در دوران کودکی، امکان مواجهه فعال با خطا را در دوران کودکی فراهم نماید و از این رهگذر مسیر تربیت و حقیقت‌جویی کودکان را تسهیل نماید. «به رسمیت شناختن تمایلات شرورانه کودک»، «مواجهه فعالانه با خطا در دوران کودکی» و «استقبال حداکثری از خطای کودکان» از جمله مؤلفه‌های تربیت خطاشکیب در دوران کودکی هستند.

واژگان کلیدی: کودکی، خیر و شر، شرارت، تعلیم و تربیت، خطاشکیبی، خطاپذیری، اسلام

۱. تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۱۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۰۲

۲. عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی؛ S.azadmanesh@atu.ac.ir

مقدمه

مفهوم دوران کودکی در گذر زمان تطوراتی تاریخی را پشت سر گذاشته و دستخوش تغییر و تحولاتی شده است. دامنه این تغییرات بسیار گسترده است، به نحوی که اگر به عنوان یک پیوستار در نظر گرفته شود، در یک طرف این پیوستار کودکی به عنوان موجودی شُرور در نظر گرفته شده است و در طرف دیگر این پیوستار، کودک به عنوان موجودی پاک و معصوم معرفی شده است (اشتاوب^۱، ۲۰۰۳). بسته به تعریفی که متون دینی، فلاسفه و اندیشمندان از انسان ارائه کرده‌اند، تعاریف متفاوتی از کودکی نیز بیان گردیده است. از این‌رو از کودکی به مثابه یک برساخت اجتماعی یاد شده است که در طول تاریخ تطوراتی را پشت سر گذاشته است (گارلن^۲، ۲۰۱۹). به عنوان نمونه در قرون وسطی ما شاهد آن هستیم که کودک به عنوان موجودی شُرور که دارای شر ذاتی است تعریف شده است (آگوستین، ۱۳۸۲)، البته این تعریف در انسان‌شناسی موجود در مسیحیت ریشه دارد؛ زیرا در دین مسیحیت، انسان با گناه اولیه^۳ معرفی شده است. این گناه و شر، در مفهوم دوران کودکی بازتعریف شده است تا از کودک به عنوان موجودی شُرور سخن به میان آید که نیازمند تنبیه، تأدیب و انضباط است. در واقع ایده گناه اولیه منجر شد که کودکان به عنوان موجوداتی در نظر گرفته شوند که ذاتاً با گناه و شر زاده می‌شوند و به همین دلیل برای تربیت و اصلاح آنها باید از تنبیه بدنی استفاده کرد (گارلن، ۲۰۱۹، ص. ۶۰). علاوه بر آرای علمای مسیحیت، در بین فیلسوفان نیز می‌توان به آرای توماس هابز^۴ (۱۶۵۱، ۱۹۸۳) در این زمینه اشاره کرد که ماهیت آدمی را با شر تعریف می‌کند.

در مقابل، در دیدگاه رمانتیک و طبیعت‌گرای روسو، کودک به عنوان موجودی پاک و معصوم در نظر گرفته شده است. جملات ابتدایی کتاب امیل اثر روسو^۵ (۱۷۶۲/۱۹۷۹) مؤید این مطلب است که آنچه از دست خالق هستی بیرون می‌آید پاک است (ص. ۳۷). با توجه به این تعریف نوع مواجهه تربیتی با کودک و روش‌های تربیتی متفاوت خواهد بود که پس از روسو شاهد آن بوده و هستیم. این بررسی‌ها نشان می‌دهد که تعریف دوران کودکی بدون

1. Staub

2. Garlen

3. Original Sin

4. Thomas Hobbes

5. Rousseau

توجه به تاریخ، فرهنگ و اجتماعی که کودک در آن زیست می‌کند امکان‌پذیر نیست؛ زیرا در باب تعریف دوران کودکی ما تنها با یک موجود بیولوژیک روبه‌رو نیستیم، بلکه با موجودی مواجه هستیم که تعریف آن وابستگی زیادی به بافت و زمینه‌ای دارد که در آن زندگی می‌کند (اریس^۱، ۱۹۶۲؛ جیمز و پروت^۲، ۱۹۹۷). مفهوم دوران کودکی همواره توسط اندیشه بزرگسال و تجربه تعاملی وی با کودک تعریف شده و می‌شود. این سازه‌های ذهنی بزرگسال است که به کودک و کودکی تعریف و معنا می‌دهد. حال این بزرگسال هم متناسب با شرایط اقتصادی، فرهنگی، تاریخی، جغرافیایی و ... تعریف خاصی از کودکی ارائه می‌کند. از همین رو است که ما شاهد تعاریف متفاوتی از کودکی در طول تاریخ بوده و هستیم.

از جمله مؤلفه‌هایی که همواره در تعریف دوران کودکی نقش ایفا کرده است، مؤلفه خیر و شر است؛ اینکه کودک طبیعتاً و بالذات آیا میل به سوی امور خیر دارد یا شر؟ آیا به خیر و شر به صورت یکسان و به یک اندازه تمایل دارد؟ آیا به هیچ یک از خیر و شر تمایلی اولیه ندارد و طبیعت او خنثی است؟ این‌ها از جمله پرسش‌های مهمی است که در باب مفهوم دوران کودکی مورد توجه اندیشمندان بوده است، به نحوی که هم در دنیای غرب و هم در دنیای اسلام بدین مهم پرداخته‌اند که در ادامه توضیحات بیشتری در این زمینه ارائه خواهد شد. از آنجایی که بررسی آرا و نظرات همه اندیشمندان در باب وجود و عدم وجود مؤلفه خیر یا شر در تعریف دوران کودکی پژوهش گسترده‌تری را می‌طلبد، در این پژوهش به دنبال آنیم که نخست امکان به رسمیت شناختن تمایل به شر در کنار تمایل به خیر در دوران کودکی را واکاوی کنیم و در ادامه با در نظر گرفتن نتیجه این بررسی، نحوه مواجهه تربیتی متناسبی را پیشنهاد کنیم. بنابراین این پژوهش به دنبال پاسخ‌دادن به دو پرسش اصلی است؛ نخست اینکه آیا می‌توان از تمایل به شر در کنار تمایل به خیر در دوران کودکی سخن به میان آورد؟ و دوم اینکه در صورت به رسمیت شناختن تمایل به شر در دوران کودکی از چه نوع مواجهه تربیتی می‌توان و باید سخن به میان آورد؟ برای پاسخ‌گویی بدین پرسش‌ها از روش تحلیل مفهومی استفاده شده است؛ تحلیل مفهومی بر فراهم آوردن تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم به واسطه توضیح دقیق روابط آنها با سایر مفاهیم تأکید دارد و تلاشی در جهت فهم مفاهیم است (کومبز و دنیلز، ۱۳۹۲). با تمسک به دو بخش تفسیر

¹ Aris

² James & Prout

مفهوم و مفهوم‌پردازی از روش تحلیل مفهومی، ابتدا با بیان دلایلی از امکان به رسمیت شناختن شرور در دوران کودکی دفاع کرده و با نگاهی گذرا به اندیشه اسلامی مؤیداتی در این زمینه نیز ارائه می‌کنیم. در نهایت با به رسمیت شناختن تمایل به شر در کنار تمایل به خیر، مواجهه تربیتی بدیلی در دوران کودکی با عنوان تربیت خطاشکیب را طرح و مفهوم‌پردازی می‌کنیم.^۱

۱. میل به خیر و شر در دوران کودکی

امروزه با مطالعه تاریخ مفهوم‌پردازی در باب دوران کودکی شاهد آن هستیم که دوگانه‌ی خیر و شر در تعریف دوران کودکی به قوت خود باقی است. از سوئی با کارهای افرادی چون روسو و در ادامه پستالوتسی^۲ و فروبل^۳ کودک به عنوان موجودی پاک در نظر گرفته می‌شود که طبیعتاً رو به سوی خیر و نیکی دارد. این نوع نگاه به کودک در ادامه نیز گسترش پیدا می‌کند و به مثابه رویکرد غالب در روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و تعلیم‌وتربیت کودک مورد نظر قرار می‌گیرد. همان‌گونه که کودک پاک و معصوم روسو از طریق تمدن و نهادهای وابسته به آن به شر می‌گراید، در دوران معاصر نیز کودک پاک و معصوم کارل راجرز^۴ نیز تنها به دلیل دریافت نکردن عشق بی‌قیدوشرط است که پاکی و معصومیت خویش را از دست می‌دهد (اشتاب، ۲۰۰۳، ص. ۱۱). از نظر راجرز (۱۳۷۶) آدمی فطرتاً متمایل به خیر است که اگر با محیطش بدون قید و شرط و با آزادی و صراحت مواجه شود، مثبت و سازنده خواهد بود (ص. ۲۳۵).

از دیگر سو این برداشت رمانتیک و طبیعت‌گرایانه از کودکی در مقابل برداشت سنتی از مفهوم دوران کودکی سر بر آورده است که به شر ذاتی کودک باور داشت که به عنوان نمونه می‌توان به آرای اندیشمندان در قرون وسطی (آگوستین، ۱۳۸۲) و در ادامه به آرای هابز (۱۶۵۱، ۱۹۸۳) اشاره کرد. اگرچه امروزه این نوع نگاه به کودک غلبه ندارد ولی در بین اندیشمندان

^۱ توجه به مسأله شر و پرداختن به آن را مرهون گفت‌وگوهای خویش با دکتر میثم سفیدخوش هستم. افزون بر این، قدردان لطف دکتر خسرو باقری نوع پرست هستم که با مطالعه این پژوهش، نکات ارزشمندی را در جهت هر چه بهتر شدن اثر ارائه کردند. در نهایت از همکارانم در گروه آموزش و پرورش دانشگاه علامه طباطبائی سپاسگزاری می‌کنم که با مطالعه این اثر و گفت‌وگویی نقادانه در باب آن، پیشنهادات نافذی را ارائه کردند.

^۲ Johann Heinrich Pestalozzi

^۳ Friedrich Fröbel

^۴ Carl Rogers

معاصر می‌توان به آرای فروید^۱ (۱۳۹۹) ارجاع داد. در تعریفی که این اندیشمندان از آدمی و به تبع آن کودکی ارائه می‌دهند، ماهیت آدمی با شر، پرخاشگری و خودخواهی درهم‌تنیده شده است. حال هر چند هابز برای کنترل این شرور به نیروی بیرونی و فروید به کنترل درونی معتقد باشد (اشتاوب، ۲۰۰۳، ص. ۱۰). بنابراین باید توجه داشت که برداشت رمانتیک از دنیای کودکی و خیر دانستن آن، نمی‌تواند دربردارنده‌ی همه ابعاد وجودی کودک باشد و تنها به عنوان یک آنتی‌تز در مقابل رویکرد سنتی معنادار خواهد بود که با توجه به زمینه و زمانه ظهور این ایده، قابل درک خواهد بود؛ زیرا در مقابل برداشت خشن و سختی که از دنیای کودکی در سنت ارائه می‌شد جز این انتظار نمی‌رفت که در پاک و خیر دانستن کودکی افراط شود، تا جایی که میل به شرارت در کودک نادیده گرفته شود. با این حال امروزه با نظر به این تاریخ‌طور بهتر است نگاه دقیق‌تری به مفهوم دوران کودکی و نسبت آن با تمایل به انجام امور خیر و شر بیندازیم. در ادامه به برخی از دلایلی اشاره می‌کنیم که تمایل به انجام شرارت در دوران کودکی را تأیید می‌کند.

نخست اینکه در کودک میل به خیر و زیبایی وجود دارد و در این زمینه سخنان زیادی بیان شده است تا جایی که از کودکان به عنوان فرشتگانی کوچک در مقابل شیاطین کوچک نام برده شده است (سینت^۲، ۱۹۸۳). این تعریف خیر و نیک از دوران کودکی به این دلیل است که ما در کودک نوعی صداقت، خودبینگی و شفافیت را مشاهده می‌کنیم که این امر فی‌نفسه دارای ارزش است و کودک را برای ما نماد راستی و درستی معرفی می‌کند. در حالی که این صداقت را باید در کنار سایر منفعت‌طلبی‌ها و نزاع‌های کودک معنا کرد و هر یک را به نفع دیگری مصادره نکرد. البته آنچه منجر به نادیده گرفتن شرارت، نزاع‌ها و منفعت‌طلبی‌ها در دوران کودکی است، مفهوم اراده آزاد و فقدان آن در دوران کودکی و به‌ویژه اوان کودکی است. از آنجایی که صحبت از اراده آزاد در دوران کودکی منتفی است، سخن گفتن از شر در این دوران به محاق رفته است. این در حالی است که می‌توان نگاهی تشکیکی به مفهوم شر و مفهوم دوران کودکی داشت؛ با این توضیح که اگرچه از شر به معنای دقیق کلمه در دوران کودکی نمی‌توان سخن به میان آورد ولی از تمایل به شرارت، لجبازی و نزاع‌های کودکان می‌توان سخن راند. نکته دیگر اینکه ما هر چه به سمت اواخر

^۱ Sigmund Freud

^۲ Synnot

کودکی پیش می‌رویم می‌توانیم به وجود اراده آزاد در کودکی نزدیک شویم و از میل به شر و انجام آن توسط کودک صحبت کنیم.^۱

دوم اینکه آگاهی آدمی اولین به رسمیت شناسی خویش را با میل و طلب آغاز می‌کند که دربردارنده نزاع و شرارت است. همان‌طور که هگل^۲ (۱۸۰۷/۲۰۱۸) بیان می‌کند آگاهی من اولین به رسمیت شناسی خویش را با طلب و میل به خواستن نمایان می‌کند و این ساده‌ترین مرحله من بودن است که در کودکی قابل مشاهده است. این میل به خواستن و طلب برای به رسمیت شناختن خویش در ادامه به نزاع و جنگ می‌انجامد. به گونه‌ای که کودک حاضر است با هر کسی نزاع کند تا امیال و طلب خویش را ارضا نماید. این نزاع می‌تواند با کودکی هم سن او یا با بزرگسال باشد. این خواستن برای اثبات منیت خویش علاوه بر نزاع به انجام شر نیز منتهی می‌گردد و کودک به هر امری متوسل می‌شود تا برتری خویش را بر دیگری اثبات نماید.

سوم اینکه نتایج مطالعات روان‌شناسی تطوری / تکاملی^۳ به ما کمک می‌کنند تا از زوایای دیگری به مؤلفه شر در وجود آدمی نظر بیفکنیم. دیوید باس^۴ (۲۰۱۹) بیان می‌دارد از آنجایی که بحث محرومیت، تجاوز و تهاجم به عنوان یک عامل حیاتی در تطور بشری نقش ایفا کرده است، نمی‌توان وجود ویژگی‌های نزاع‌آلود، شرورانه و متجاوزانه در ماهیت آدمی را منکر شد. به دلیل اینکه انسان برای حفظ بقای خویش و ادامه حیات نیازمند این بوده است تا به جنگ‌آوری و نزاع روی آورد، این روحیه و مشخصه وجودی در ژن انسان نهادینه شده است و آدمی همین که پا به عرصه وجود می‌گذارد، چنین ویژگی‌هایی را در ژن خویش دارا است، به نحوی که ما شاهد روحیه نزاع و شرارت در کودکانمان برای حفظ بقا هستیم. در همین زمینه اشتاوب (۲۰۰۳) بیان می‌کند که آدمی پتانسیل خیر و شر، هر دو را به صورت بالقوه دارد؛ زیرا ترکیب ژنتیکی انسان به ما می‌گوید که کودکان به صورت بالقوه خیر و شر، مراقبت و خصومت، کمک کردن و تجاوز را در خود دارند. از نظر او شاید بهترین فرضیه این باشد که بگویم میل به خوبی و بدی از طریق توارث در کودکان وجود دارد هرچند که این میل نمی‌تواند تعیین بخش باشد (صص. ۱۳-۱۲).

^۱ بحث تشکیکی بودن مفهوم شر و پیوستاری دیدن دوران کودکی در ادامه بیشتر توضیح داده خواهد شد.

^۲ Hegel

^۳ Evolutionary Psychology

^۴ David M. Buss

در نهایت اینکه برای اثبات شرور و میل به انجام آن‌ها در طبیعت آدمی، می‌توان به تجارب زیسته‌ی بی‌واسطه خویش نیز تمسک جست. همه انسان‌ها میل به انجام شُرور را در خویش درک و احساس می‌کنند و نسبت بدان آگاهی دارند و از همین رو همت به مدیریت شهوات و احساسات و تربیت خویش می‌گمارند. این میل به شر در کنار میل به خیر مؤیداتی در قرآن دارد که در ادامه به برخی از آنها اشاره می‌شود.

۲. به رسمیت شناخته شدن شر در اندیشه اسلامی

در این پژوهش به دنبال آن نیستیم که به تفصیل به مسئله شر در اندیشه اسلامی بپردازیم ولی به صورت مختصر به برخی مواردی که در قرآن بیان شده، اشاره می‌کنیم. از جمله آیاتی که به این مسئله اشاره کرده‌اند می‌توان به آیه ۷۲ سوره احزاب^۱ نظر داشت که انسان در آن ستمکار و نادان معرفی شده است؛ در آیه ۱۹ سوره معارج^۲، صفت حرص و آزمندی به انسان نسبت داده شده است؛ همچنین در آیه ۳۴ سوره ابراهیم^۳، به ناسپاسی انسان و در آیه ۷ سوره علق^۴، به طغیان‌گری او اشاره کرده است. بنابراین شاهد آن هستیم که برخی از جلوه‌های شُرور از جمله ستمکاری، حرص و آزمندی، ناسپاسی و طغیان‌گری به انسان نسبت داده شده است و آدمی به‌عنوان موجودی معرفی شده است که دست به چنین اقداماتی خواهد زد. علامه طباطبائی در تفسیر المیزان (۱۳۷۴) این ویژگی‌ها را برای آدمی به رسمیت شناخته‌اند و آنها را ذیل مفهوم منفعت‌طلبی آدمی تفسیر می‌کنند. با این توضیح که انسان هر چه که به نفع خویش و در جهت تأمین بقای وی باشد را به استخدام خویش در می‌آورد. پیگیری منافع انسان ادامه دارد تا جایی که منافع انسان‌ها با هم در تعارض قرار می‌گیرد و از این‌رو است که انسان‌ها مجبورند به عدالت اجتماعی تن دردهند: «همان‌طور که او می‌خواهد از دیگران بهره‌کشی کند، باید اجازه دهد دیگران هم به همان

^۱ إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا؛ به راستی ما امانت خود را بر آسمان‌ها و زمین و کوه‌ها عرضه کردیم، ولی آنها سرباز زدند و از این که آن بار سنگین را بگیرند، امتناع کردند و از آن هراسناک شدند، اما انسان آن را برعهده گرفت، چرا که او ستمکار و نادان بود (احزاب: ۷۲).

^۲ إِنَّ الْإِنْسَانَ خَلِيقٌ هَلُوعًا؛ به‌راستی انسان آزمند و حریص آفریده شده است (معارج: ۱۹).

^۳ وَ آتَاكُمْ مِنْ كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ وَ إِنْ تَعَدَّوْا نِعْمَتَ اللَّهِ لَا تَحْصُوهَا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ؛ و از هر آنچه درخواست کرده اید به شما داده است. و اگر نعمت‌های خدا را شماره کنید، نمی‌توانید آنها را به شمار آورید. بی‌تردید، انسان به خود بسیار ستم می‌کند و خویش‌تن را به هلاکت می‌افکند، چرا که در برابر نعمت‌های خدا بسیار ناسپاس است (ابراهیم: ۳۴).

^۴ كَلَّا إِنَّ الْإِنْسَانَ لِرَبِّغَيْبِهِ لِطِغِي؛ آیا گمان می‌کنی که او شکر این نعمت را به جای می‌آورد؟ هرگز! انسان مرز خود را نمی‌شناسد و طغیان می‌کند (علق: ۶).

اندازه از او بهره‌کشی کنند، و همین جا بود که پی برد به اینکه باید اجتماعی مدنی و تعاونی تشکیل دهد، و بعد از تشکیل اجتماع فهمید که دوام اجتماع، و در حقیقت دوام زندگی منوط بر این است که اجتماع به نحوی استقرار یابد که هر صاحب حقی به حق خود برسد، و مناسبات و روابط متعادل باشد و این همان عدالت اجتماعی است» (ج ۲۰، ص. ۱۷۶). اما در جایی که آدمی اضطراب نداشته باشد و بتواند، شانه از عدالت اجتماعی خالی می‌کند و شرارت خود را آشکار می‌سازد و دیگران را به استخدام منافع خویش در می‌آورد: «به همین جهت هر جای دنیا ببینیم انسانی قوت گرفت و از سایرین نیرومندتر شد در آنجا حکم عدالت اجتماعی و تعاون اجتماعی سست می‌شود، و قوی مراعات آن را در حق ضعیف نمی‌کند، و همه روزه شاهد رنج و محنتی هستیم که طبقه ضعیف دنیا از طبقه قوی تحمل می‌کند، تاریخ هم تا به امروز به همین منوال جریان یافته، آری تا به امروز که عصر تمدن و آزادی است» (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۲۰، ص. ۱۷۶). علامه طباطبائی این تفسیر را با قرآن هماهنگ می‌داند و به آیات پیش‌گفته استناد می‌کند که خداوند چنین ویژگی‌هایی را به انسان نسبت داده است.

آیات دیگری که در این زمینه باید مورد اشاره قرار بگیرد، آیات ۱۰-۷ سوره شمس^۱ است که فجور و تقوا هر دو به نفس آدمی نسبت داده شده است و سعادت و شقاوت وی به انتخاب و عملی که انجام می‌دهد منوط شده است. علامه طباطبائی ضمن اینکه بیان می‌دارند احوال نفس مبتنی بر اعمال انسان است، این اعمال را به دو نوع خیر و شر یا تقوا و فجور تقسیم می‌کنند و در تفسیر این آیات نفس را این‌گونه معرفی می‌کنند: «موجودی که تقوا و فجور را به آن نسبت می‌دهند، موجودی که با فجور آلوده و با تقوا تزکیه می‌شود، آری نفس همان مخلوقی است که انسان از ناحیه آن و به ملاحظه آن محروم و یا رستگار می‌شود» (۱۳۷۴، ج ۶، ص. ۲۴۶). پس با نظر به این آیات و به ویژه آیه ۸ سوره شمس، موجبات انجام خیر و شر هر دو در نفس آدمی موجود است و علم به آنها در او نهادینه شده است. آدمی همان‌طور که می‌تواند در راستای مصالح و نیکی‌ها گام بردارد، این امکان را

^۱ وَ نَفْسٍ وَ مَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَ تَقْوَاهَا قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا وَ قَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا؛ و سوگند به نفس آدمی و آن قدرتمند حکیمی که آن را موزون ساخت و سامان بخشید، و گنهکاری و تقوای پیشگی‌اش را به آن الهام کرد، به همه این‌ها سوگند که هر کس نفس خود را به وسیله تقوا رشد داد به سعادت رسید و هر کس آن را با گناه پرورید ناکام ماند (شمس: ۱-۷).

هم در خویشتن دارد تا براساس منفعت‌طلبی، حرص و آزمندی و طمع عمل کرده و گمراهی ستمکار شود.

علاوه بر این خداوند در آیه ۱۱ سوره اسراء^۱ می‌فرماید که گرایش انسان به شرّ و بدی، همچون گرایش به خیر و خوبی است. از همین رو ما شاهد آن هستیم که شرارت‌هایی از انسان‌ها صادر می‌شود، کما اینکه در سوره فلق^۲ صدور شر از جانب آدمیان به رسمیت شناخته شده است و از شر انسانی که حسود است و حسد می‌ورزد به پروردگار پناه برده می‌شود. در اینجا حسادت که یکی از مصادیق شرور است به انسان نسبت داده شده است. بنابراین می‌توان اینگونه بیان کرد که با نظر به آیات قرآن توانش و تمایل انجام خیر و شر هر دو در وجود انسان به رسمیت شناخته شده است و طبیعت انسان با توجه به آزادی و اراده‌ای که با خود دارد، می‌تواند هر کدام از این دو مسیر خیر و شر را انتخاب نماید.

یکی از مؤلفه‌هایی که در خیر خواندن طبیعت آدمی نقش ایفا می‌کند و منجر به نادیده گرفتن شر در وجود آدمی می‌شود، مفهوم فطرت در اندیشه اسلامی است؛ زیرا تعریفی از فطرت را ارائه می‌کنیم که جز خوبی‌ها در آن راه ندارد و وجود انسانی را نیز محدود به همین فطرت الهی می‌کنیم، تا جایی که تمایلات وی به فجور و شرور را نادیده می‌انگاریم و لاجرم مجبوریم که بیان کنیم کودک تنها میل به خوبی‌ها و زیبایی‌ها دارد. در حالی که می‌توانیم وجود انسان و کودک را محدود به فطرت الهی نکنیم و در کنار فطرت، از طبیعت وجود انسان و کودک سخن به میان آوریم که علاوه بر فطرت الهی، در بردارنده سایر ویژگی‌ها و امیال غریزی وی باشد. همان‌طور که جوادی آملی این تفکیک را قائل شده و از تمایز فطرت الهی و طبیعت انسانی سخن به میان آورده است و شر صادرشده از انسان را به طبیعت وی و فضیلت‌های متعالی انسان را به فطرت الهی او نسبت می‌دهد (۱۳۸۷، صص. ۱۷۰-۱۶۸، ۱۳۸۹، صص. ۲۹۵-۲۹۲). بنابراین نگاه فطرت‌گرایانه به انسان و کودک که در آن طبیعت کودک تنها به امور خیر یا همان فطرت الهی مصادره شود محل تأمل است و با توجه به مطالبی که بیان شد بهتر است تفکیکی میان امور خیر یا فطرت الهی و طبیعت آدمی که در بردارنده شرور و فجور است نیز صورت پذیرد.

^۱ وَ يَذُغُ الْإِنْسَانَ بِالشَّرِّ دُعَاءَهُ بِالْخَيْرِ وَ كَانَ الْإِنْسَانُ عَجُولًا؛ و انسان با شوقی که خیر و نفع را می‌جوید به جستجوی شر و زیان خود هم می‌شتابد و انسان بسیار شتابکار است (اسراء: ۱۱)

^۲ وَ مِنْ شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ؛ و از شر حسودی که بخواهد حسد بورزد (فلق: ۵)

۳. مفهوم شر و شرارت در دوران کودکی

پرسشی که در این بخش مطرح می‌شود این است که آیا می‌توان شر را به کودک و دوران کودکی نسبت داد؟ نظر به اینکه شر نامیدن امری مبتنی بر این است که آگاهی و اراده را در وجود شخص به رسمیت بشناسیم و بدون وجود آگاهی و اراده، شر خواندن فعلی بی‌معنا است، حال ممکن است این پرسش ایجاد شود که در دوران کودکی که وجود آگاهی و اراده‌ی نافذ محل تردید است (آزادمنش، سجادیه و باقری نوع‌پرست، ۱۳۹۵)، چگونه می‌توان از وجود شر در دوران کودکی سخن به میان آورد؟ از دو منظر می‌توان به این پرسش پاسخ داد. نخست اینکه آنچه از شر در این اثر مدنظر است، شر به معنای واقعی کلمه نیست که عملی آگاهانه و ارادی است و در نسبت با انسان بالغ معنا پیدا می‌کند، بلکه مقصود نزاع، مجادله، خطا، شرارت و اشتباهاتی است که کودک با نظر به منفعت‌طلبی خویش انجام می‌دهد که ریشه در تمایل انسانی وی به شر دارد. اگرچه در دوران کودکی به ویژه اوان کودکی ما با شر به معنای دقیق کلمه مواجه نیستیم، ولی می‌توان جنبه‌های ناخودآگاه یا نیمه‌آگاه شر را مشاهده کرد که ریشه در خودخواهی، تأییدطلبی و منفعت‌طلبی انسان و کودک دارد. بنابراین اگر به صورت تشکیکی به مفهوم شر نظر بیفکنیم و آن را دارای مراتبی بدانیم، می‌توان از مراتب پایین شر در دوران کودکی سخن گفت که همان نزاع، مجادله و شرارت‌های کودکانه است. از این‌رو در کنار شر از کلمه شرارت استفاده شده است که مقصود از آن هر نوع عملی است که به دیگران آسیب برساند؛ زیرا در این پژوهش تمرکز بر روی اعمال کودک و نه قصد و آگاهی وی است.

دوم اینکه دوران کودکی نیز یک دوره یک‌دست و مشخصی نیست که بتوان تعریف واحدی از آن ارائه داد، بلکه از بدو تولد تا اواخر کودکی، شاهد تعاریف متفاوتی از دوران کودکی به اقتضای توانایی‌های کودک هستیم؛ به نحوی که توانایی شناختی، عاطفی و ارادی کودک در سال‌های اولیه زندگی با سال‌های آخر کودکی بسیار با هم متفاوت‌اند و هر چه از اوان کودکی به سمت اواخر کودکی می‌رویم این توانایی‌ها به شکل کامل‌تری ظهور و بروز پیدا می‌کنند. بنابراین اگرچه در اوان کودکی نمی‌توان از شر به معنای دقیق کلمه صحبت کرد، ولی در اواخر دوران کودکی و نزدیک به بزرگسالی و بلوغ می‌توان شر را در اعمال کودک به رسمیت شناخت؛ زیرا عمل کودک در این دوران بر آگاهی و اراده‌ی کامل‌تری استوار است و می‌توان مسئولیت عمل کودک را بر او بار کرد. از این‌رو، با تشکیکی دیدن مفهوم دوران کودکی، وجود شرارت در اواخر کودکی می‌تواند معنادار باشد. با نظر به این توضیحات

می‌توان گفت که به دو معنا - یعنی تشکیکی دیدن مفهوم شر و مفهوم دوران کودکی و توجه به اواخر دوران کودکی - شر در دوران کودکی در این پژوهش به رسمیت شناخته شده است.

در پایان ذکر این نکته حائز اهمیت است که فارغ از اینکه میل کودک به شرور را امری فطری و طبیعی بدانیم یا اینکه آنها را اموری بدانیم که عارضی هستند و ریشه در فطرت کودک ندارند، نتیجه بحث خیلی متفاوت نخواهد بود؛ زیرا آنچه در جهان خارج ما با آن مواجه هستیم این است که کودک نه تنها میل به شرور دارد بلکه در عمل دست به شرارت و بدی‌ها می‌زند و خطاهایی را مرتکب می‌شود. بنابراین نادیده گرفتن این امیال و اعمال به بهانه اینکه این‌ها اموری عارضی و فرعی هستند، پاک کردن صورت مسئله و به تبع آن نادیده گرفتن این امور مهم در تربیت کودکان است. در تربیت، ما به دنبال یک مواجهه فعال بین مربی و متربی هستیم که بدون درنظر گرفتن این توانش در دوران کودکی، تربیت ما قرین با توفیق نخواهد بود.

۴. تربیت خطاشکیب

ایده اصلی این پژوهش این است که اگر در کنار میل به خیر، میل به شر نیز در وجود کودک نهفته است و امکان انجام شر توسط انسان و کودک وجود دارد، پس باید جایی برای شرارت و خطای کودک در تعلیم و تربیت در نظر گرفته شود و ما خطای کودک را به رسمیت شناخته و از تربیتی صحبت کنیم که خطاپذیر و خطاشکیب^۱ است. به رسمیت شناختن شر در دوران کودکی، بدین معنی است که باید در تعلیم و تربیت، شرارت و خطای کودک مورد توجه قرار گیرد. تربیت فرایندی نیست که تنها میل کودک به خوبی‌ها را حفظ و تقویت کند، بلکه باید برنامه‌ای برای شرارت و خطاهای کودک نیز داشته باشد و آنها را به رسمیت بشناسد. چنین تربیتی، نسبت به این تمایل کودک آگاه است و خطاشکیب خواهد بود. خطاشکیبی در تربیت به معنای توجه به امکان، تمایل و انجام خطا است. این توجه از جنس توجه منفی و تخریب و تنبیه کودک نیست، بلکه توجهی مثبت و فعالانه است. بدین معنی که در وهله اول باید پذیرفت که تربیت بدون خطا، آرمانی است واهی و مسیر حقیقت‌جویی و رشد آدمی از خلال شر و خطا اتفاق می‌افتد. این حقیقت به مربی و متربی

^۱ تعبیر خطاشکیبی را برای اولین بار از دکتر خسرو باقری نوع‌پرست در باب هویت علم شنیدم و رسیدن به تعبیر تعلیم و تربیت خطاشکیب را مرهون دقت نظر ایشان هستم.

فرصت می‌دهد که به جای نفی منفعلانه و توبیخ خطایا در تربیت، با آن مواجهه‌ای فعال داشته و از دل خطا مسیر حقیقت را پی‌جویی کنند. خطا در اینجا معبری برای درسی تازه و حقیقتی نوین است و بدون درک آن خطا، درستی معنادار نخواهد بود. بنابراین خطاشکیبی در تربیت ثمره به رسمیت شناختن خطا در دوران کودکی است.

در باب ضرورت پرداختن به تربیت خطاشکیب نخست می‌توان گفت که تعلیم و تربیتی که عاری از هرگونه خطا باشد، نمی‌تواند بر تجارب درونی فرد استوار باشد، چنانچه آگاهی افراد در تعلیم و تربیت مهم تلقی شود، این آگاهی همیشه در ادوار تاریخی خود و ادوار زندگی فرد با خطا عجین بوده و با خطا پیش رفته است، پس در تعلیم و تربیت نیز باید به رسمیت شناخته شود. نظر به این دیدگاه فرد در فرآیند تعلیم و تربیت از خطا کردن می‌آموزد و برای رفع خطاهای خویش، تلاشی وافر متناسب با تجربیات زیسته به نمایش می‌گذارد. در این نوع تعلیم و تربیت اساساً خطا کردن فرد را متوجه اشتباهات مفهومی و تجربی خویش می‌کند و نابسندگی دانش و مهارت فرد را به رخ می‌کشد تا وی را در جهت غنی کردن تجربیات و دانش سوق دهد. بنابراین نباید از خطا گریزان بود، بلکه باید آن را بخشی از فرآیند تکوین دانش به شمار آورد و پذیرفت. هگل (۱۸۰۷/۲۰۱۸) توجه به این مهم را این‌گونه بیان می‌دارد که در فرآیند رشد آگاهی و دانش، ترس از خطا، عین خطائی است که از آن می‌ترسیم (ص. ۵۰). البته باید توجه داشت که خطاشکیب بودن تعلیم و تربیت به معنای تجویز آن نیست، بلکه برخورد آگاهانه و فعالانه با خطاهای گریزناپذیر مدنظر است.

دوم اینکه تربیت خطاشکیب این امکان را فراهم می‌کند تا کودک و نسل جدید نقش خویش را در دریافت و تهذیب سنت ایفا کند. کودک باید با آزمون و خطا در دل یک سنت، نویدبخش راه‌هایی جدید در تربیت باشد و حقایق جدیدی را برملا سازد. اجتناب و گریز از خطا در تعلیم و تربیت، محافظه‌کاری و تقلید را تقویت می‌کند و فرصت خلق و کشف را از کودکان سلب می‌کند. خطاشکیبی فرصتی ایجاد می‌کند تا کودکان از تجربه راه‌های جدید به دلیل ترس از خطا و اشتباه نهراسند و به دنبال خلق و کشف امور جدید باشند. به رسمیت شناختن خطا و اشتباه لزوماً به معنای تجویز خطا نیست بلکه فراهم کردن فضایی برای درک شایسته آن است؛ زیرا همان‌طور که بیان شد خطا و اشتباه در فرآیند تربیت گریزناپذیر است، حتی اگر این خطا در نسبت با دیگران و آسیب رساندن به دیگران باشد؛ زیرا اگرچه آسیب رساندن به دیگران نامطلوب است ولی درک همین عدم مطلوبیت امری نیست که به

راحتی برای کودک قابل درک باشد و اتفاقاً خطا و شرارت کودک در نسبت با دیگران می‌تواند بستری مناسبی برای فهم و اصلاح این موارد باشد. استثنا کردن این نوع خطاها در تربیت خطاشکیب تکلیفی مالایطاق است که از عهده کودک که دارای منفعت‌طلبی، نزاع و خودمحوری است، خارج است. با این وجود توجه به مسئله خطا و شرارت در تعلیم و تربیت تاکنون مورد توجه جدی اندیشه‌ورزان این حیطه نبوده است و در اسناد فرادستی تعلیم و تربیت نیز جای آن خالی است. از این‌رو در ادامه تلاش می‌شود برخی از ویژگی‌های تربیت خطاشکیب ارائه شوند.

۴-۱. ویژگی‌های تربیت خطاشکیب

نظر به توضیحاتی که ارائه شد در این بخش تلاش شده است تا تربیت خطاشکیب با جزئیات بیشتری معرفی شود. برخی از ویژگی‌های تربیت خطاشکیب عبارت‌اند از: «به رسمیت شناختن تمایلات شرورانه‌ی کودک»، «مواجهه فعالانه با خطا در دوران کودکی»، «تقویت روحیه حقیقت‌جویی در کودک» و «استقبال حداکثری از خطای کودکانه».

۴-۱-۱. به رسمیت شناختن تمایلات شرورانه کودک

صحبت از دوران کودکی بدون در نظر گرفتن امکان خطا و شرارت واقع‌گرایانه به نظر نمی‌رسد. همان‌گونه که بیان شد دوران کودکی با خطا و شرارت درهم‌تنیده است و نمی‌توان آن را نادیده گرفت. در تربیت خطاشکیب کودک تنها به عنوان موجودی که سراسر معصومیت، پاکی و خیر است در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه شرارت‌ها و نزاع‌های موجود در دوران کودکی هم مدنظر قرار می‌گیرند. در این نوع تربیت قرار نیست که ما تنها شاهد رفتارهای نیک و خیرخواهانه از طرف کودک باشیم بلکه این آمادگی را به عنوان مربی در خود ایجاد می‌کنیم تا شاهد رفتاری لجبازانه و شرورانه از طرف کودک باشیم و خودخواهی و منفعت‌طلبی کودک را به رسمیت می‌شناسیم. این به رسمیت شناسی به ما کمک می‌کند تا بتوانیم پاسخی درخور و شایسته برای تعدیل این خودمحوری مهیا نماییم. علاوه بر این با در نظر گرفتن این تمایلات شرورانه در کودک می‌توانیم فضای تربیتی شایسته‌تری را سامان دهیم؛ زیرا از پیش علم و آگاهی داریم که کودک ممکن است در مقابل اعمال تربیتی مربی و یا رفتارهای هم‌سالان خویش، رفتاری نزاع‌گونه یا شرورانه را از سر لجاجت ترتیب دهد که در صورت پیش‌بینی قبلی ما قابل کنترل خواهد بود.

۲-۱-۴. مواجهه فعالانه با خطا در دوران کودکی

نظر به اینکه کودک با جهانی مواجه است که هیچ‌گونه تجربه پیشینی نسبت بدان ندارد، خطا کردن برای او اجتناب‌ناپذیر است. هر اندازه که برنامه تربیتی ما به دنبال اجتناب از خطا در تعلیم و تربیت دوران کودکی باشد باز هم به دلیل اینکه کودک تجارب جدیدی را از سر می‌گذراند دچار خطا خواهد شد. بدین منظور در تربیت خطاشکیب، مواجهه فعالانه در باب خطایا و شرارت‌ها گسترده خواهد شد و خطا و شرارت از محاق بیرون خواهد آمد؛ زیرا آگاهی به شرارت و میل به خطایی که در درونمان وجود دارد به ما کمک می‌کند تا مواجهه‌ای فعالانه با آن داشته باشیم و توان ما برای مقابله با آن را افزایش می‌دهد. این مواجهه فعالانه در مواقعی می‌تواند از طریق گفت‌وگو پیش برود و در خلال آن با ماهیت خطا و شرارت آشنا شویم و ریشه‌های خطا را باز شناسیم. این برخورد فعالانه و آگاهانه علاوه بر اینکه ما را در شناخت بهتر خویش و ریشه‌های خطا مدد می‌رساند، به ما کمک می‌کند تا بتوانیم به الگوهای مناسبی برای رویارویی با خطاهای تربیتی متربیان دست پیدا کنیم؛ چرا که در فضای تربیتی موجود، ما حتی الگوهای درستی برای مواجهه با خطای متربیانمان نداریم و حتی متربیان نیز الگویی برای جبران خطایای خود ندارند و نمی‌دانند در هنگام خطا چگونه درصد فهم و جبران آن خطا برآیند. این در حالی است که مواجهه فعالانه با شرارت و خطا به ما کمک می‌کند تا به الگوهای مناسبی برای فهم و جبران خطا نائل شویم. بنابراین در خلال این مواجهه فعالانه است که خطا خود می‌تواند حامل حقایقی در باب انسان و حقیقت باشد و مسیر رشد و تعالی ما را هموار نماید.

۳-۱-۴. تقویت روحیه‌ی حقیقت‌جویی در کودک

تربیت خطاشکیب روحیه‌ی حقیقت‌جویی در کودکان ما را تقویت خواهد کرد و به آن‌ها کمک می‌کند که در راه حقیقت از خطا کردن نهراسند و با جرأت و جسارتی شایان با حقیقت مواجه شوند و در عین حال نسبت به حقایق موجود تواضع داشته باشند. به رسمیت شناختن خطا و شرارت به کودک این پیام را انتقال می‌دهد که خطا کردن گریزناپذیر است و مسیر حقیقت‌جویی آدمی با خطا و اشتباه درهم‌تنیده است. از این‌رو کودک در بیان نظرات و ایده‌های خود ترس کمتری از شکست و خطا خواهد داشت و آن را خواهد پذیرفت. در عین حال به رسمیت شناختن خطا و شرارت به کودک می‌آموزد که خویش را حقیقت مطلق نپندارد و بداند که ممکن است در راه حقیقت‌جویی خطا کرده و دست به شرارتی زده باشد. از این‌رو در کودک تواضع نسبت به دانسته‌های خویش و رواداری نسبت به عقاید

دیگران را ایجاد می‌کند تا کودکان ما بتوانند مواجهه فعال و شایسته‌ای با دیدگاه‌ها و اندیشه‌های مختلف برای درک حقیقت داشته باشند. در پایان نباید از نظر دور داشت که از سویی ما در مسیر حقیقت‌جوئی تنها با خطا، چه سهوی و چه عمدی، مواجه نیستیم بلکه ارضای شرارت ذاتی ما نیز در این برنامه جای دارد و تجربه‌ای گریزناپذیر است هر چند تلاش می‌کنیم تا آن را مدیریت کنیم، و از دیگر سو شرارت بخشی از حقیقت موجود در دنیای کودکان است و بدون در نظر گرفتن آن حقیقت‌جوئی آنها به صورت تمام و کمال به منصفه ظهور نخواهد رسید؛ زیرا نادیده گرفتن شرارت فی‌نفسه نادیده گرفتن بخشی از حقیقت موجود و محقق در دنیای انسان و کودک است. بنابراین تربیت خطاشکیب به دنبال آن است تا با به رسمیت شناختن خطا و شرارت گریزناپذیر، روحیه حقیقت‌جوئی را در کودکان تقویت کند.

۴-۱-۴. استقبال حداکثری از خطای کودکان

در تعلیم و تربیت دوران کودکی این خطاشکیبی حالت حداکثری به خود پیدا می‌کند. با توجه به اینکه آگاهی کودک با خطاها و توهمات زیادی مواجه است، نسبت خطاشکیبی در این مرحله بیشتر از بزرگسالی است. همچنین نسبت خطاپذیری در اوان کودکی نیز بیشتر از اواخر کودکی خواهد بود. تعلیم و تربیت در این دوران باید به آزمون و خطای کودک بها دهد و در خلال آن به دنبال آن باشد که فهم وی از امور را اصلاح گرداند. خطاشکیبی حداکثری به دنبال آن است تا موجبات تجربیاتی غنی برای کودک را فراهم نماید و از این امر نهراسد که کودک ممکن است در تجربیات خود دچار اشتباهاتی شود. البته این موضوع به معنی آن نیست که تعمداً بستر خطا و اشتباه برای کودک فراهم شود بلکه بدین معنی است که نباید تعلیم و تربیتی عاری از خطا را از کودک انتظار داشت بلکه باید با روی گشاده و سعه صدر از خطاهای کودک در جهت اصلاح فهم وی بهره برد. چنانچه تعمداً بستر خطا و اشتباه برای کودک فراهم شود تنها با این هدف خواهد بود که کودک با مواجه شدن با خطا، از یک سو، با فهم نابسندۀ خویش روبرو شود و درصدد تصحیح آن برآید و از دیگر سو، در فرآیند خطا کردن کودک به دنبال آن باشیم تا الگوی مواجهه با خطا و اشتباه را به وی آموزش دهیم.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در این پژوهش تلاش شد تا با نظر به مؤلفه خیر و شر در تعریف دوران کودکی، تعریفی از دوران کودکی ارائه شود که در آن تمایل به شر در کنار خیر در این تعریف به رسمیت

شناخته شود. این تعریف با دلایلی حمایت شد و مؤیداتی برای آن با نظر به اندیشه اسلامی بیان گردید. اگرچه نمی‌توان از شر به معنای دقیق کلمه در دوران کودکی سخن گفت، ولی می‌توان با تشکیکی دیدن مفهوم شر و تمایز میان اوان کودکی و اواخر دوران کودکی از مفهوم شر در دوران کودکی سخن به میان آورد. بنابراین فارغ از اینکه منشأ این میل را به طبیعت، فطرت یا فرهنگ کودک نسبت بدهیم، در تعلیم و تربیت باید آن را به رسمیت بشناسیم. از این‌رو در ادامه از مواجهه نوینی در تعلیم و تربیت با عنوان تعلیم و تربیت خطاشکیب سخن رانده شد.

تعلیم و تربیت خطاشکیب با به رسمیت شناختن خطا و شر در تعلیم و تربیت، به دنبال یک تعامل فعال با کودک در ارتباط با خطا است. به نحوی که خطای کودک نخست به عنوان امری گریزناپذیر مورد توجه قرار می‌گیرد و سپس تلاش می‌شود از این خطا برای ادامه مسیر تربیت و حقیقت‌جویی کودک بهره گرفته شود. تعلیم و تربیت خطاشکیب در یک کلام به دنبال آن است تا بگوید برای تعلیم و تربیتی سالم، ایمن و حقیقت‌جویانه باید خطای کودکان را مورد توجه قرار دهیم و حتی از آن استقبال کنیم تا بتوانیم ویژگی‌هایی چون مسئولیت‌پذیری در هنگام انجام خطا، عدم تعصب در پذیرش اشتباهات خویش، جرأت و جسارت در دنبال کردن مسیرهای جدید و حقیقت‌جویی و پویایی را در آنها پرورش دهیم.

در نهایت پیشنهاد می‌شود که اسناد فرادستی تعلیم و تربیت از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰) و برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱) با نظر به مفهوم شر بازنویسی شوند؛ زیرا رویکرد این برنامه‌ها فطرت‌گرایی توحیدی است و با توجه به تعریفی که از فطرت در انسان ارائه شده است، جایی برای شر به مثابه امری وجودی در نظر گرفته نشده است. بنابراین یکی از اساسی‌ترین نقدهایی که با توجه به نتایج این پژوهش می‌توان به اسناد مذکور داشت این است که نسبت رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی با شرور و نقش آن در تعلیم و تربیت مشخص نیست و به این مهم پرداخته نشده است. این در حالی است که در اندیشه اسلامی مفاهیمی چون شیطان، شر و خطا به رسمیت شناخته شده‌اند و نسبت و نقش آنها در سیر ربوبی شدن انسان‌ها مورد توجه قرار گرفته است.

منابع

- قرآن کریم.
- آزادمنش، سعید؛ سجادیه، نرگس و باقری نوع-پرست، خسرو (۱۳۹۵). تبیین ماهیت دوران کودکی در هندسه نظریه اسلامی عمل. مبانى تعلیم و تربیت، ۱۶(۱)، ۸۳-۱۰۳.
- آگوستین (۱۳۸۲). اعترافات (افسانه نجاتی، مترجم). تهران: پیام امروز.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۷). تفسیر انسان به انسان (چاپ: چهارم). قم: اسراء.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۹). حیات حقیقی انسان در قرآن (چاپ: پنجم). قم: اسراء.
- راجرز، کارل (۱۳۷۶). هنر انسان شدن (مهین میلانی، مترجم). تهران: فاخته.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- طباطبائی، محمدحسین (۱۳۷۴). المیزان فی تفسیر القرآن (سید محمدباقر موسوی همدانی، مترجم؛ جلد: ۶ و ۲۰؛ چاپ: ۵). قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- فروید، زیگموند (۱۳۹۹). کودکی را می-زند؛ گزیده-ای از مقالات بالینی روان-کاوی فروید (مهدی حبیب-زاده، گردآورنده و مترجم؛ چاپ: پنجم). تهران: نی.
- کومبز، جerald آر؛ دنیلز، لو روی بی (۱۳۹۲). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی (خسرو باقری، مترجم). در آدموند سی. شورت (ویراستار)، روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی (محمود مهرمحمدی و همکاران، مترجمان)، (صص. ۶۵-۴۳). تهران: سمت.
- Aries, P. (1962). Centuries of childhood: A Social history of family life (Robert Baldick, Trans). Libraries Plon.
- Buss, D. M. (2019). Evolutionary psychology: The new science of the mind (6th ed.). New York and London: Routledge.
- Garlen, J. C. (2019). Interrogating innocence: "Childhood" as exclusionary social practice. *Childhood*. 26(1), 54-67 .
- Hegel, G. W. F. (2018). Phenomenology of spirit (T. Pinkard, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press. (Original work published 1807.)
- Hobbes, T. (1651). Leviathan: The Matter, Forme, & Power of a Common-Wealth Ecclesiastical and Civill. London: Green Dragon.
- Hobbes, T. (1983). De Cive: On the Citizen. Oxford: Oxford University Press.
- James, A. & Prout, A. (1997). Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological studies of the childhood. London: Taylor & Francis Inc.
- Rousseau, J. J. (1979). Emile or on education (A. Bloom, Trans.). United States of America: Basic Books. (Original work published 1762.)
- Staub, E. (2003). The psychology of good and evil: Why children, adults, and groups help and harm others. Cambridge University Press.
- Synnott, A. (1983). Little angels, little devils: A sociology of children. *Canadian Review of Sociology*, 20(1), 79-95.

نقدی بر اهداف ساحت تربیت دینی و اخلاقی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش^۱

محمد حسینی^۲

چکیده

هدف این پژوهش نقد اهداف ساحت تربیت دینی و اخلاقی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش است. نقد در ابعاد مبادی اهداف و لوازم اهداف انجام شده است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مبادی و بنیان فلسفی این اهداف نظریه حسن و قبح شرعی یا نظریه امر الهی است؛ که با اخلاق پیشادینی که نشانه‌های و شواهد آن در منابع دینی وجود دارد و با دیدگاه‌های نظری مندرج در مبانی نظری سند تحول بنیادین تعارض دارد. همچنین این اهداف منجر به تربیت اخلاقی «مُحاط‌شده در تربیت دینی» می‌شود که این نوع تربیت اخلاقی در شرایط امروز کارآمدی لازم را نخواهد داشت.

واژگان کلیدی: تربیت دینی اخلاقی، اهداف، سند تحول

^۱ تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۳۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۱۱

^۲ دانشیار و عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش؛ mhassani101@gmail.com

مقدمه

تعیین هدف برای نظام تربیت رسمی و عمومی در کشور ما از جمله فرآیندهای حساس و سرنوشت‌سازی است که توسط نهادهای ذی‌ربط سیاست‌گذار صورت می‌گیرد. در ایران اولین هدف‌گذاری رسمی برای نهاد تربیت رسمی و عمومی (مدرسه) در تاریخ ۱۲۹۰ (۱۳۲۹) قمری مصوبه پنجاه‌شنبه دهم ذی‌قعدة) توسط شورای عالی معارف انجام شد. در این سال قانون اساسی معارف به تصویب این نهاد رسید. در مواد اول و دوم این قانون چنین آمده است:

«ماده ۱ - مکتب و مدرسه عبارت است از تأسیساتی که برای تربیت اخلاقی و علمی و بدنی ابناء نوع دایر می‌گردد.

ماده ۲ - پروگرام مدارس و مکاتب از طرف وزارت معارف معین می‌گردد و باید در پروگرام حیثیت علمی و صنعتی و نشو و نما بدنی ملحوظ باشد.» (کهندانی، ۱۳۸۸ ص ۴۱)

در این دو ماده نشانه‌ای از هدف و چشم‌اندازی به کارکرد مدرسه ایرانی در دروان آغازین شکل‌گیری مدرسه جدید ملاحظه می‌شود. می‌بینیم که در این سند تربیت اخلاقی، علمی و بدنی محور توجه قرار گرفته است. توجه به وجه مهم و محوری هدف‌گذاری در برنامه‌ریزی‌های کلان نظام تربیت رسمی و عمومی از کارکردهای این نهاد قانون‌گذار بوده است. در سال‌های ۱۳۰۲، ۱۳۱۶، ۱۳۱۹، ۱۳۴۱ مصوباتی ناظر به تعیین اهداف در فهرست مصوبات این شورا دیده می‌شود (حسینی روح‌الامینی، ۱۳۸۴). بعد از انقلاب نیز با عنایت به اهتمام مدیران و سیاست‌گذاران ارشد نظام مبنی بر تحول اساسی در نظام تربیت رسمی و عمومی، توجه به صورت‌بندی اهداف به صورت جدی ملاحظه می‌شود. در سال ۱۳۶۷ در سند کلیات تغییر نظام آموزش و پرورش، مجموعه‌ای از اهداف برای تربیت مدرسه‌ای در هشت حوزه به چشم می‌خورد (شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، ۱۳۶۷). همچنین در سال‌های ۱۳۷۷ و ۱۳۷۹ شورای عالی آموزش و پرورش تلاش‌های دیگری برای صورت‌بندی اهداف تربیت رسمی و عمومی انجام داده است که در مصوبات ۶۲۶ و ۶۴۷ شورا دیده می‌شود (حسینی روح‌الامینی، ۱۳۸۴).

تصویب و رونمایی از سند تحول بنیادین نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران و مبانی نظری آن در سال ۱۳۹۰، جریان هدف‌گذاری برای تربیت رسمی و عمومی وارد مسیر دیگری شد. متأثر از این اسناد، در سال ۱۳۹۷ شورای عالی آموزش و پرورش

در مصوبه شماره ۹۵۲ با عنوان اهداف دوره‌های تحصیلی، اقدام به صورت‌بندی جدیدی از اهداف تربیت رسمی و عمومی در قالب چهار دوره^۱ و شش ساحت تربیت^۲ نمود. یکی از ساحت‌های تربیت در صورت‌بندی‌های نظری شش‌گانه ساحت‌ها در مجموع مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی، ساحت تربیت دینی و اخلاقی است که با عنوان «ساحت تربیت اعتقادی، عبادی^۳ و اخلاقی» مورد توجه قرار گرفته است.

شورای عالی آموزش و پرورش برای ساحت‌های شش‌گانه از جمله ساحت مورد نظر این مقاله در سال ۱۳۹۷ اهدافی را تعریف و تصویب نمود. ملاحظه کلی این مجموعه اهداف نشان از نوعی چرخش محوری در رویکرد هدف‌نویسی و دور شدن از رویکرد رفتارگرایی دارد. این رویکرد هدف‌نویسی در مبانی نظری تحول بنیادین نظام تربیت رسمی و عمومی با عنوان شایستگی محوری یادشده است. در هر صورت این چرخش از نقاط مثبت این مجموعه اهداف به شمار می‌آید.^۴ با وجود این چرخش اساسی، تحولات دیگری در ابعاد دیگر اهداف در این مصوبه ملاحظه می‌شود.

اهداف تربیت در ساحت اعتقادی عبادی و اخلاقی صورت‌بندی شده، به نحو پیش‌رونده در چهار دوره ابتدایی اول و دوم و متوسطه اول و دوم تدوین و سامان داده شده است در هر دوره یک گزاره هدفی ویژه و وجه اخلاقی در این ساحت بیان شده است. وجه اخلاقی اهداف ساحت مذکور به این صورت در چهار سطح یا دوره تعریف شده است:

- دوره اول ابتدایی: با شناخت روش زندگی و آموزه‌های اخلاقی پیشوایان دینی (ادب، راست‌گویی، نظم، پشتکار) تأثیر آن را در رفتار خود نشان دهد.
- دوره دوم ابتدایی: با مطالعه روش زندگی و آموزه‌های اخلاقی پیشوایان دینی (عزت‌نفس، تکریم والدین، احترام به دیگران، وفای به عهد) و شناخت احکام موردنیاز، الگوهایی را برای عمل صالح شناسایی کند و در زندگی به کار گیرد.

^۱ طبق یکی از بندهای سند تحول بنیادین نظام تربیت رسمی و عمومی، دوره‌های تحصیلی رسمی کشور به چهار دور ابتدایی اول، ابتدایی دوم، متوسطه اول و متوسطه دوم افزایش یافت.

^۲ طبق منویات و مضامین مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی شش ساحت تربیت صورت‌بندی شده است که عبارت‌اند از: ساحت تربیت اعتقادی عبادی و اخلاقی؛ ساحت تربیت سیاسی اجتماعی، ساحت تربیت علمی فناوری، ساحت تربیت زیستی و بدنی؛ ساحت تربیت هنری زیبایی‌شناسی؛ ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای. (صادق زاده و همکاران، ۱۳۹۰)

^۳ مراد از وجه عبادی ساحت مذکور، آموزش و یادگیری احکام دینی است.

^۴ با وجود این، جای آن دارد که این اهداف از منظر این معنا که تا چه حد رویکرد شایستگی محوری در آن تحقق یافته است رصد و ارزیابی شود.

- دوره اول متوسطه: با بررسی گفتار و سیره پیشوایان دینی (حق الناس، کرامت نفس، جدیت، قانون‌گرایی، امرارمعاش، وطن‌دوستی) ملاک‌هایی را برای برنامه زندگی شخصی و اجتماعی خود انتخاب و با عمل به آن‌ها، میزان تأثیر آن را ارزیابی کند.
- دوره دوم متوسطه: با الگوبری از سیره پیشوایان دینی، نقش ایشان را در احیای دین و ترسیم آینده بشریت (جامعه عدل مهدوی: عدالت‌خواهی، ظلم‌ستیزی، صلح‌جویی) تبیین کند و دلالت‌های آن را در موقعیت‌های مختلف زندگی فردی و اجتماعی به کار گیرد.

این چنین می‌نماید که در این اهداف وجه اخلاقی اهداف این ساحت در وجه اعتقادی و عبادی (دینی) منحل شده است، به این صورت که تربیت اخلاقی به شناخت و فهم متون مقدس و رفتار رهبران دینی درباره اخلاق و عمل به آن‌ها موقوف شده است. رویکردی که در هدف نویسی بعد از انقلاب در سال‌های ۶۷، ۷۷ و ۷۹ سابقه ندارد. گویی از عنوان ساحت «اعتقادی، عبادی و اخلاقی» چنین برداشت شده است که تربیت اخلاقی در واقع همان انتقال و فهم محتوای اخلاقی دین است.^۱ طبق یک دیدگاه، موضوعات محتوایی دین شامل سه دسته گزاره‌های ناظر به «اعتقادات»، «احکام عبادی» و «آموزه‌های اخلاقی» است؛ بنابراین، اخلاق در این ساحت که با عنوان «اعتقادی، عبادی و اخلاقی» نام‌گذاری شده است، منحصرأً دینی است. دلالت تربیتی این برداشت چنین است که تربیت اخلاقی وجهی از وجوه تربیت دینی به شمار می‌رود.

ملاحظه می‌شود در ساختار نحوی اهداف حرف اضافه «با» تکرار می‌شود و با این کار اهداف فوق به دو بخش تقسیم می‌شود. بخش نخست اهداف که با حرف اضافه «با» شروع می‌شود ناظر به فرآیند و بخش دوم ناظر به پیامد یا همان نتایج مورد انتظار (هدف) است که در قالب توانایی ذکر شده است. مراد از بخش اول از ساختار نحوی اهداف، فرآیند کلان رسیدن به پیامدهای مورد انتظار است. یعنی بافت و موقعیتی که در آن پیامدها می‌تواند

^۱ شواهدی برای این جهت‌گیری تربیت اخلاقی نیز در سند برنامه درسی ملی نیز دیده شده است. برای نمونه می‌توان به چنین شواهدی اشاره کرد. در تبیین بیانیه حوزه‌های یادگیری. در دو حوزه به ویژه حوزه یادگیری «حکمت و معارف اسلامی» اخلاق به عنوان یکی از قلمروهای سه‌گانه این حوزه تلقی شده است و چنین بیان شده است که: «اخلاق: در حد شناخت مسائل و موضوعات اصلی اخلاقی و التزام به آن‌که در تکوین شخصیت انسان نقش محوری دارند و با توجه به مسئله‌ها و چالش‌های اخلاقی روز؛ یعنی حکمت عملی که درباره بهترین رفتار انسان برای رسیدن به سعادت و کمال (بایدها و نبایدها) است موضوع این بخش از محتوا است.» (سند برنامه درسی ملی ص ۲۲)

تحقق پیدا کند.^۱ حرف اضافه «با» دلالت ضمنی روشی نیز دارد یعنی نشان می‌دهد که روش تربیت اخلاقی از طریق تأمل و فهم متون دینی صورت گیرد؛ یعنی درک و فهم اخلاقی و اخلاق‌ورزی از شناخت و آگاهی از سیره و آموزه‌های اخلاقی پیشوایان دینی و پیروی از آن‌ها برمی‌آید. مثلاً پیامد اخلاقی مورد انتظار در دوره دوم تربیت «الگوهایی را برای عمل صالح شناسایی کند و در زندگی بکار گیرد»، از طریق «مطالعه روش زندگی و آموزه‌های اخلاقی پیشوایان دینی» تحقق پذیراست. یعنی پیامد مورد نظر تنها از طریق چنین بستر و موقعیتی که کاملاً متکی بر باورهای دینی است ممکن می‌شود. در این فقره هم چنین برای تحقق هدف مورد نظر نیازمند وجود باور و ایمان یادگیرندگان به ولایت پیشوایان دینی است. در غیر این صورت چنان پیامدی تحقق نخواهد یافت.

این کیفیت از هدف‌گذاری برای ساحت تربیت اخلاقی با منطقی که گفته شد متکی بر روابط ویژه و خاصی بین دو ساحت تربیت دینی و تربیت اخلاقی است؛ به سخن دیگر چرایی و منطق چنین رابطه‌ای بین تربیت اخلاقی و تربیت دینی و این برداشتی از عنوان ساحت «اعتقادی عبادی و اخلاقی» شده است^۲ موجب آن، این‌گونه هدف نویسی شده است. این برداشت و فهم از نسبت بین تربیت دینی و تربیت اخلاقی که در نسخه جدید اهداف ساحت مذکور ملاحظه می‌شود واکنش انتقادی را برمی‌انگیزد. نگارنده از همان آغاز تدوین این اهداف منقد این رویه برای هدف نویسی در ساخت تربیت اخلاق بوده‌ام و بازخوردهایی را به ذی‌ربطان و ذی‌نفعان داده‌ام در این مقاله تلاش می‌شود روایتی از این نقدها بر رویکرد هدف‌گذاری تربیت اخلاقی ارائه دهم.

روش

روش مورد نظر در این پژوهش نقد است. از سه منظر می‌توان یک مدعای تربیتی یا نظریه را مورد نقد قرارداد. نخست مبانی، دوم خود نظریه یا مدعای تربیتی و سوم لوازم و نتایج آن (قراملکی، ۱۳۸۵ ص ۱۱۸). هر نظریه یا مدعای تربیتی بر مجموعه‌ای از گزاره‌های

^۱ این توضیحات براساس نظرات دو تن از اعضای اصلی گروه تدوین‌کنندگان اهداف ذکر شده است. خانم دکتر آمنه احمدی و آقای دکتر محمود امانی طهرانی دبیرکل فعلی شورای عالی آموزش و پرورش دو تن از مدیران این پروژه بوده‌اند. نگارنده با مطالعه پاورپوینت‌ها و شنیدن نظرات آن‌ها در جلسه ارائه این مجموعه اهداف، به چنین فهمی رسیده است.

^۲ با این تبصره که اگر مراد از ساحت تربیت اعتقادی عبادی و اخلاقی صرفاً همان تربیت دینی به معنای تربیت برای دیندار کردن است. توجه به بعد محتوایی اخلاقی درون دینی با این‌گونه هدف‌گذاری تناسبی دارد و مشکلی ایجاد نمی‌کند.

پیشین استوار است که پایه‌های آن به شمار می‌رود (همان ص ۱۱۸) نقد می‌تواند این سطح از یک نظریه یا مدعا را شامل شود. همچنین هر مدعا و نظریه تربیتی دلالت‌هایی در عمل و لوازمی برای آن دارد. نقد می‌تواند این لایه از یک نظریه را نیز بیپوشاند. در این پژوهش از دو منظر مبانی و لوازم، اهداف تربیت اخلاقی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش نقد می‌شود. از منظر مبانی نقد از طریق مقایسه با مبانی نظری مقبول و دیدگاه‌های اندیشمندان ایرانی انجام می‌گیرد؛ و در زمینه لوازم این مجموعه اهداف مصوب، نقد ناظر به دلالت‌های این مجموعه اهداف در عرصه عمل تربیتی خواهد بود.

مبانی نظری رویکرد هدف‌گذاری در ساحت تربیت «اعتقادی، عبادی و اخلاقی»

اگر بخواهیم مبانی نظری اهداف صورت‌بندی شده را رصد و بررسی نماییم. باید به موضع و مسئله مهم نسبت بین اخلاق و دین پردازیم. اخلاق و دین از ساحت‌های مهم حیات انسان‌هاست و از این‌رو نسبت بین دین و اخلاق که از موضوعات مهمی است که در زندگی بشر نقش تعیین‌کننده‌ای دارند و همیشه مورد بحث و اندیشه‌ورزی بوده است. این پرسش پیشینه‌ای بس غنی و عمیقی در پهنای تاریخ اندیشه دارد. چنین بیان می‌شود که برای اولین بار سقراط چنین پرسشی را در طرح کرده است. این پرسش را افلاطون به نقل از وی در رساله اتیفرون این‌گونه صورت‌بندی کرده است: «آیا خدایان، پارسایی را به خاطر اینکه پارسایی [خوب] است، دوست دارند؟ یا اینکه پارسایی، پارسایی [خوب] است به خاطر اینکه خدایان دوست دارند؟» (فناپی، ۱۳۹۵ ص ۳۱) مشابه چنین پرسشی هم در عالم اسلامی بین متکلمین قرون اول و دوم اسلام بروز کرد و سال‌ها بحث درباره آن ادامه پیدا کرد؛ اما شکل صورت‌بندی شده پرسش به گونه‌ای دیگر بود: پرسش متکلمین این بود که حُسن و قُبْح اخلاقی، ذاتی اعمال و امور است یا شرعی (براساس اراده شارع)؟ و فهم حسن و قبح از چه طریقی صورت می‌گیرد از طریق عقل یا نقل.

دو پاسخی که به این پرسش داده می‌شود یکی نظریه حُسن و قبح ذاتی است و دیگری نظریه حُسن و قبح شرعی است. براساس نظریه نخست «حُسن و قبح صفت ذاتی امور حُسن و قبیح است نه صفت اضافی آن‌ها که برخی از آن افعال مانند قُبْح ظلم و ناسپاسی و کذب به ضرورت عقل شناخته می‌شود... به علاوه آن‌ها را برای هر عاقلی حتی قبل از ورود شرع هم حرام می‌دانیم زیرا این افعال ذاتاً قبیح بوده و عقلاً بر چنین حکمی، در هر موردی متفق‌اند.» (شیدان شید، ۱۳۸۸ ص ۱۱۴) روشن است که تالی چنین مقدمه‌ای استقلال ذاتی اخلاق از دین خواهد بود.

دیدگاه دیگر، نظریه حسن قبح شرعی است. غزالی یکی از متفکران طرفدار این دیدگاه است. وی بر این باور است که: «اگر خطابی از جانب شارع در کار نباشد، حکمی راجع به خوب و بد افعال وجود نخواهد داشت... عقل نه چیزی را حَسَن می‌شمارد و نه قبیح.» (شیدان شید، ۱۳۸۸ ص ۱۱۱) با چنین مقدمه‌ای بی‌شک نتیجه می‌شود که اعتبار گزاره‌های اخلاقی به اراده شارع (خداوند) است. براساس این دیدگاه، دین و شرع، مؤسس ارزش‌های اخلاقی است. به دیگر سخن، گزاره‌های اخلاقی امری دین بنیاد است و از ناحیه شارع تأسیس شده است. منشأ ارزش‌های اخلاقی و الزام به آن به واسطه این است که آن‌ها امر الهی هستند و خداوند به آن‌ها فرمان داده است. این نظریه را با عنوان «امر الهی»^۱ نیز می‌شناسند. این نظریه در عالم مسیحیت به سنت آنسلم^۲ (۱۰۳۳ م - ۱۱۰۳ م) نسبت داده شده است (امیر خواص و همکاران، ۱۳۹۲ ص ۴۸). برخلاف دیدگاه حُسن و قُبْح ذاتی که در آن ابزار شناخت ارزش‌های اخلاقی، عقل است؛ در دیدگاه حُسن و قُبْح شرعی، ابزار شناخت (آگاهی از امر الهی) و اساساً نقل منتهی به وحی است زیرا مرجع آگاهی بخشی ارزش‌های اخلاقی نه عقل بلکه وحی است.

در حوزه دانش اخلاق، رویکردهای مختلفی در جهان اسلام شکل گرفته است. رویکردهایی مانند فلسفی، عرفانی، نقلی، تلفیقی (احمدپور و دیگران، ۱۳۸۶ ص ۲۹). در رویکرد نقلی عالمان و منصفان این رویکرد، روایات اسلامی در باب اخلاق و آداب اسلامی جمع‌آوری و تدوین می‌نمایند.^۳ «پیش‌فرض مورد اتفاق نویسندگان این آثار، گرچه به آن توجهی تفصیلی نداشته‌اند، وابستگی معرفت‌شناسانه اخلاق به وحی است.» شاید بتوان گفت که این نوع تألیفات را برمدار این اعتقاد گردآورد که تنها منبع، یا دست‌کم مهم‌ترین منبع، اخلاق، وحی است و توجیه گزاره‌های اخلاقی از طریق دیگری (مانند استدلال عقلی یا کشف و شهود عرفانی) میسر نبوده یا دست‌کم کافی نیست. ظاهر این آثار، اندیشه دیرپای اشاعره، حُسن و قُبْح شرعی، را به اذهان تداعی می‌کند... وجه امتیاز این آثار از تصانیف اخلاقی دیگر در شیوه استناد و توجیه گزاره‌های اخلاقی است» (همان منبع، ص ۵۵). یعنی وابسته کردن اعتبار ارزش‌های اخلاقی به وحی و روایات است.

^۱ Divine command theory

^۲ Saint Anselm

^۳ برخی از آثاری که در این رویکرد در باب اخلاق نگاشته شده است؛ مکارم الاخلاق، المحاسن، غرالحکم، ارشاد القلوب.

حال این پرسش پیش می‌آید که وجود محتوای اخلاقی در مضامین و پیام‌های دینی چه معنا و تفسیری دارد. شأن مضامین اخلاقی در مجموعه آموزه‌های دینی چیست؟ با عنایت به دیدگاه عموم علمای امامیه^۱ که به نظریهٔ حسن و قبح ذاتی و عقلی گرایش دارند؛ در پاسخ باید گفت که حضور ارزش‌های اخلاقی در مجموعه قضایای دینی از باب تأیید است نه باب تأسیس. این ارزش‌ها به نحو پیشادینی مورد تأیید عقل بشری بوده است و صرفاً دین آن ارزش‌ها را مورد تأیید قرار داده است. این معنا در قاعدهٔ ملازمهٔ عقل و شرع که عموم فقهای شیعه به آن اعتقاد دارند نیز وجود دارد. ملازمهٔ عقل و شرع چنین صورت‌بندی دارد که «بین احکام عقلی و شرعی^۲ یک تلازم وجود دارد.» یعنی هر چه عقل فرمان دهد شرع هم به آن فرمان می‌دهد. یکی از روایت‌های مشهور از این قاعده فقهی این است که ارزش‌های اخلاقی [که احکام عقل عملی هستند] مورد تأیید و تصویب شارع نیز قرار می‌گیرند (فناپی، ۱۳۹۵ ص ۱۴۰). سقراط نیز در رساله اتیفرون مدعی شده است که: «درست [حُسن اخلاقی] به معنای متعلق امر خدایان بودن، نیست»^۳ (فرانکنا، ۱۳۸۳ ص ۲۴).

در یک جمع‌بندی می‌توان چنین گفت که نسبت و وابستگی بین دین و اخلاق در چهار قلمرو قابل بررسی و تأمل است. الف) *وابستگی معناشناختی*. براساس این‌گونه از وابستگی همه یا برخی از مفاهیم اخلاقی با ارجاع به مفاهیم و گزاره‌های دینی قابل تعریف هستند. ب) *وابستگی وجودشناختی*. بر مبنای این نوع وابستگی، ارادهٔ تشریحی خداوند منشأ وجودی ارزش‌های اخلاقی است. پ) *وابستگی معرفت‌شناختی*. به این معنا که فهم گزاره‌های اخلاقی مسبوق به برخی باورها و معرفت دینی است. ت) *وابستگی روان‌شناختی*. مراد این است که التزام و عمل به مقتضای الزامات اخلاقی متوقف بر ایمان به گزاره‌های دینی است (دانش، ۱۳۹۲ ص ۱۲). در واقع می‌توان سه نوع وابستگی اول را وابستگی محتوایی اخلاق به

^۱ در مقابل دو رویکرد اشعری و معتزلی، علمای شیعه رویکرد سومی را اتخاذ کرده‌اند که به معتزله نزدیک است.

^۲ البته این قاعده یک‌سوی دیگر دارد و آن ملازمه شرع و عقل است. به این صورت که هر چه شارع حکم می‌کند عقل نیز به آن حکم می‌کند. این سوی ملازمه مورد بحث و نقد زیاد بین فقها و اصولیین واقع شده است. زیرا برخی احکام شرعی قابل توجیه با استدلال عقلی نیستند یا به بیان دیگر عقل به فلسفه آن احکام دسترسی ندارد.

^۳ بین برخی علمای مسلمان این بحث هم وجود دارد که اگرچه اخلاق عقلی است و شامل «مستقلات عقلیه» است؛ یعنی احکام اخلاقی جزء قضایایی به شمار می‌رود که عقل یا عقلاً در کشف یا اعتبار آن‌ها نیازمند شرع یا نقل نیستند؛ ولی قدرت عقل در کشف و اثبات مصادیق حُسن و قُبْح اخلاقی بسیار محدود است و در مورد بسیاری از افعال عملاً راهی مستقل از شرع و نقل برای کشف حُسن و قُبْح وجود ندارد (فناپی، ۱۳۹۵ ص ۳۱)؛ یعنی اگرچه در کلیات حُسن و قُبْح عقلی است و عقل قادر به شناخت مستقل حُسن و قُبْح اعمال و امور است اما در جزئیات و مصادیق نیازمند شرع و دین است.

دین و نوع آخر را پشتوانه‌ای تلقی نمود. آنچه که از منویات دیدگاه اشاعره برمی‌آید چنین است که سه نوع نخست وابستگی‌های بین دین و اخلاق یعنی وابستگی معرفت‌شناختی، وجودشناختی و معناشناختی بیشتر مورد تأیید آن‌هاست و وابستگی آخر یعنی وابستگی روان‌شناختی به تبع سه وابستگی نخست هم چنین است. لذا گزاره‌های اخلاقی، گزاره‌های مستقلی نیستند و حیث وجودی وابسته و طفیلی دارند.

صرف نظر از این‌که چه نقدهایی بر موضع امر الهی در فلسفه اخلاق، که به عنوان مبنای نظری اهداف صورت‌بندی شده در تربیت اخلاقی لحاظ شده است، وارد است، باید گفت که این موضع با جهت‌گیری‌های مبانی نظری سند تحول بنیادین در بخش ارزش‌شناسی تعارض دارد؛ زیرا در این مبانی به صراحت بر این نکته تأکید شده است که: «در درجه نخست معیار ارزش، حُسن و قُبْح عقلی است. یعنی عقل می‌تواند ملاک خوب و بدی افعال اختیاری آدمی را بشناسد» (صادق‌زاده و همکاران ۱۳۹۰، ص ۷۹).

همچنین در بخش فلسفه تربیت رسمی و عمومی، از مبانی نظری تحول بنیادین یکی از ویژگی‌های خاص تربیت رسمی و عمومی «ارزش‌مداری عقلانی» بیان شده است در تبیین این ویژگی چنین بیان شده است که: «در این الگو باآنکه نظام تربیت رسمی و عمومی نسبت به مجموعه‌ای از ارزش‌ها، یعنی نظام ارزش‌های ناظر به حیات طیبه و مبانی آن، سوگیری و التزام آشکار دارد، اما می‌کوشد تا این ارزش‌ها علی‌الاصول نخست به نحو جذاب، عقلانی و مستدل برای متریبان تبیین و توجیه گردند و در صورت عدم آمادگی فکری (به لحاظ مراتب رشد) متریبان نیز، حتی‌الامکان سعی می‌شود از روش‌های عاطفی و نرم و غیرمستقیم برای هدایت و جهت‌دهی متریبان به سوی التزام به ارزش‌ها استفاده شود به گونه‌ای که در نهایت به طور اختیاری و با توجه به منافع و امتیازات شخصی و اجتماعی التزام به ارزش‌ها، آن‌ها را برگزینند. ضمن اینکه در [جریان] دعوت به ارزش‌ها [تربیت اخلاقی] نیز ارزش‌های اساسی زندگی و متلائم با فطرت پاک متریبان در اولویت قرار دارند؛ بنابراین در چنین فضایی انتظار این است که عموم متریبان (و نه لزوماً تمامی ایشان) به طور آگاهانه و اختیاری به پذیرش و التزام نسبت به ارزش‌های موجه و مقبول نظام تربیت رسمی و عمومی روی آورند» (همان منبع ص ۲۵۴).

به عبارت دیگر موضع مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی، استقلال ارزش‌های اخلاقی از دین از منظر منشأ وضع و روش درک و فهم آن‌هاست. با وجود صراحت مبانی نظری سند تحول بنیادین بر نظریه «حُسن و قُبْح عقلی ارزش‌های اخلاقی»

می‌توان چنین نتیجه گرفت که جهت‌گیری نظری که در صورت‌بندی اهداف ساحت تربیت «اعتقادی، عبادی و اخلاقی» مینا قرار گرفته است با مواضع مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی ناسازگار است. این ناسازگاری اساساً قابل توجیه نیست. در حالی که فرض بر این بوده است که تمامی طرح‌ها و برنامه‌های تحولی در نظام تربیت رسمی و عمومی با مبانی نظری مقبول و مورد تأیید هماهنگ و متناسب باشد.

افزون بر این، فیلسوفان معاصر مسلمان نیز با جهت‌گیری‌های جدید خود نشان می‌دهند که با این رویکرد هم‌آوایی ندارند. یکی از این نمونه‌ها علامه طباطبائی (ره) است وی به عنوان یک فیلسوف معاصر و مورد وثوق در مجامع علمی در نظریه ادراکات اعتباری خود، بین دو دیدگاه گروه معتزله (عدلیه) و اشاعره در خصوص ماهیت حُسن و قُبْح ارزش‌های اخلاقی موضع سومی را اتخاذ کرده است از نظر ایشان اعتبار حُسن و قُبْح اعمال و امور محصول تکاپوی عقل عملی است که براساس نیازهای بشری صورت‌بندی می‌شود. از نظر ایشان ارزش‌های اخلاقی اموری اعتباری هستند که اعتبار آن‌ها از عقل عملی برمی‌آید نه عقل نظری، یعنی «عقلی که دعوت به صلاح و کمال می‌کند... حکم به خوبی و بدی می‌کند... [این احکام] واسطه بین انسان و افعال ارادی‌اش واقع می‌شود... هیچ فعلی بدون وساطت آن‌ها از او سر نمی‌زند و اصولاً انسان به وسیله این‌هاست که کمالات را به سوی خود جلب می‌کند» (المیزان، ج ۳، ترجمه مصباح یزدی ص ۲۱۴). از این‌رو از موضع علامه نیز چنین برمی‌آید اخلاق ذاتاً امری عقلی از نوع عملی آن است.

اندیشمند دیگر حائری یزدی است که او نیز بر حقیقی بودن ارزش‌های اخلاقی تأکید دارد. حائری یزدی بر این باور است که افعال اخلاقی، هستی‌های مقدورند که فاعل و عامل ضرورت‌بخش آن، اراده و علم آدمی است یعنی وقتی می‌گوییم «باید عدالت ورزید» معنی آن این است که عدالت معلول علم و اراده آدمی است در واقع ارزش‌های اخلاقی از سنخ معقولات ثانیه فلسفی است (حائری یزدی ۱۳۶۱، ۱۰۲). دلالت این موضع چنین است که شناخت ارزش‌های اخلاقی، امری عقلی است و نمی‌تواند محصور در دین باشد. همچنین مصباح یزدی بر این اعتقاد است که «باید» [ضرورت] در معنای اخلاقی آن با سایر معانی خود در حوزه غیر اخلاقیات (مانند حقوق) تفاوتی ندارد. هر دو گونه «باید» به معنای ضرورت بالقیاس الی غیر است. تنها تفاوت در این است که متعلق «باید» اخلاقی، فعل اختیاری آدمی است. این «باید» انشاء و اعتبار است اما اعتبار بی‌پایه و مایه‌ای نیست این اعتبار یک نحو بیانی است از حقیقتی که در وراء اعتبار نهفته است (مصباح یزدی، ۱۳۶۷،

۲۴). از دیدگاه این اندیشمندان اعتبارات اخلاقی نیز از معقولات ثانیه فلسفی^۱ به شمار می‌رود. این شواهد نظری حاکی از آن است که اخلاق امری عقلی است و توسط عقل وضع و بالمآل درک و فهم می‌شود.

از منظر دیگر می‌توان استقلال ارزش‌های اخلاقی از دین را بررسی و تأیید نمود. علم کلام یکی از دانش‌های ریشه‌دار بشری است. وظیفه علم کلام موجه کردن تعالیم یک دین به روش فلسفی است یکی از پرسش‌هایی که در علم کلام مطرح بوده و موجب بحث‌های زیادی است این پرسش است که: «به چه دلیل خدا باید پرستیده شود؟» به بیان دیگر: «با چه دلیلی می‌توان انسان‌ها را به پرستش خداوند دعوت کرد؟» یکی از دلایلی که در علم کلام برای ضرورت پرستش خداوند و ورود به ساحت دین و دین‌ورزی طرح شده است، حکم اخلاقی «وجوب (حُسن) شکر مُنعم» است. براساس این دیدگاه، اصل اخلاقی سپاس‌دانی حکم می‌کند که خدا را بپرستم و چنین نتیجه گرفته می‌شود که پس اخلاقی است که از او اطاعت کنیم. بر پایه این استدلال، ارزش اخلاقی به مثابه امری مستقل از دین برای دعوت به ساحت دین‌ورزی و عبادت حق تعالی استفاده می‌شود. به سخن دیگر اگر کسی از منظر اخلاقی به خداوند بنگرد؛ وجدان اخلاقی او (اصل اخلاقی سپاس‌دانی) حکم می‌کند که موجودی با این اوصاف و ویژگی‌ها، شایسته پرستش است. چنین حکمی، پرستش را به عنوان امری اخلاقی توجیه می‌کند (فناپی، ۱۳۹۵ ص ۱۹۳). این همان پرستشی است که امام علی (علیه‌السلام) آن را پرستش آزادگان می‌نامد.^۲ پرستشی که با ماهیت سپاسمندان از ذات باری صورت می‌گیرد.

علاوه بر دلایلی که ذکر آن رفت، برخی شواهد نقلی در منابع دینی وجود دارد که مضمون آن‌ها دلالت بر استقلال ارزش‌های اخلاقی از دین (رد وابستگی‌های معرفت‌شناختی،

^۱ معقولات ثانیه، مصداقی در عالم خارج ندارند، فقط در ذهن موجود هستند. پس از آنکه تعداد زیادی صور کلی از قبیل انسان و اسب و گوسفند و گل و درخت و سفیدی و سیاهی و شیرینی و ترشی و... برای ذهن حاصل شد، ذهن به مرحله‌ای متعالی‌تر پای می‌نهد و از این معقولات اولیه، خود را به معقولات ثانیه می‌رساند. یعنی همچنانکه از تصرف در محسوسات به معقولات اولیه دست می‌یابد، از تصرف در معقولات اولیه به معقولات ثانیه که در کمال تجرد و انتزاع هستند نائل می‌شود. (به نقل از ویکی فقه، تاریخ برداشت ۱۴۰۰/۱۰/۲۳، مدخل معقولات ثانیه منطقی)

^۲ امام علی علیه‌السلام می‌فرماید: «گروهی خدا را برای چشم‌داشت، می‌پرستند و این پرستش بازرگانان است. گروهی او را از روی ترس عبادت می‌کنند و این عبادت بردگان است و گروهی او را سپاسمندان می‌پرستند و این پرستش آزادگان است» (نهج البلاغه، ص ۵۱۰، حکمت ۲۳۷) به نقل از وبگاه موسسه تحقیقات و معارف اهل‌البیت علیهم‌السلام (<http://ahlolbait.ir>) تاریخ برداشت ۱۰/۹۸/۲

وجودشناختی و معناشناختی) دارد. در ادامه به برخی از این شواهد اشاره می‌کنیم. یکی از آیاتی که در جریان مجادلات بین اشاعره و معتزله مورد استناد معتزلیان بود آیه مبارکه ۲۸ سوره اعراف است. در این آیه چنین آمده است: «و چون کار زشتی کنند می‌گویند پدران خود را بر آن یافتیم و خدا ما را بدان فرمان داده است. بگو قطعاً خدا به کار زشت فرمان نمی‌دهد آیا چیزی را که نمی‌دانید به خدا نسبت می‌دهید!» در متن آیه به صراحت بر قبیح آشکار افعال مشرکان اشاره شده است که همگان آن را درک می‌کنند و تأکید دیگر آیه بر اینکه خداوند به زشت‌کاری امر نمی‌کند. در کتاب اصول کافی از امام جعفر صادق (علیه‌السلام) روایتی درباره کارکرد عقل وجود دارد که می‌فرماید: «عقل چیزی است که به وسیله آن خداوند رحمان پرستیده می‌شود و بهشت به دست آورده می‌شود.^۱» این کارکرد عقل که در کلام معصوم (علیه‌السلام) آمده است همان کارکرد عقل عملی است. عقل عملی، عقلی است که با آن نیک و بد یا همان حُسن و قُبْح اعمال و امور شناخته می‌شود. عقل عملی که کارکرد اخلاقی دارد بستر و روشی برای شناخت و پرستش خداوند است. روایت دیگری باز از امام صادق (علیه‌السلام) نقل شده است که می‌فرماید «کسی که مروت ندارد، دین ندارد و کسی که عقل ندارد مروت ندارد.»^۲ منطوق این سخن چنین است که عقل منشأ مروت و مروت پایه دین‌داری است. لذا طبق این بیان، مرجع دین‌داری و پرستش خداوند اصل اخلاقی «مروت»^۳ است. روایت دیگری از زراره نقل شده است: او می‌گوید به امام باقر (علیه‌السلام) عرض کردم مردم از پیامبر نقل می‌کنند که «برترین و باشرف‌ترین شما در جاهلیت، برترین و باشرف‌ترین شما در اسلام است» [آیا درست نقل می‌کنند؟] امام فرمود: راست می‌گویند ولی منظور آن نیست که شما فکر می‌کنید. باشراف‌ترین در جاهلیت، بخشنده‌ترین، خوش‌خلق‌ترین، خوش‌همسایه‌ترین و کم‌آزارترین بودند، چنین کسی وقتی مسلمان می‌شود، اسلامش جز خیر برایش ندارد (بحار، ج ۷۰، ص ۲۹۳-

^۱ وَإِذَا فَعَلُوا فَاحِشَةً قَالُوا وَجَدْنَا عَلَيْهَا آيَاتِنَا وَاللَّهُ أَمَرَنَا بِهَا قُلْ إِنَّ اللَّهَ لَا يَأْمُرُ بِالْفَحْشَاءِ اتَّقُوا اللَّهَ عَلَىٰ مَا لَا تَعْلَمُونَ. برگرفته شده از وبگاه پارس قرآن، ترجمه فولادوند.

^۲ أحمد بن إدريس، عن محمد بن عبد الجبار، عن بعض أصحابنا رفعه إلى أبي عبد الله عليه السلام قال: قلت له: ما العقل؟ قال: ما عُبد به الرحمن واكتسب به الجنان. الكافي ج ۱ صفحه ۱۱ به نقل از وبگاه مکتبه الشیعه (http://shiaonlineibrary.com) تاریخ برداشت ۹۸/۱/۳۰

^۳ بحارالانوار، جلد ۶۸ صفحه ۳۸۲ به نقل از فایبی، ۱۳۹۵

^۴ جوانمردی، بزرگواری، انصاف، عیاری، فتوت (به نقل از فرهنگ دهخدا)

۲۹۴) همچنین روایت مشهور امام حسین (ع) در روز عاشورا خطاب به لشگریان خصم فرمود: «ای پیروان ابوسفیان، اگر دین ندارید لااقل آزاده باشید».^۲ (بحارالانوار، ج ۴۵، ص ۴۹ به نقل از وبگاه راسخون^۳، تاریخ برداشت، ۱۳۹۸). مضمون این روایت نیز چنین است که آزادگی به عنوان یک ارزش اخلاقی مستقل از دین و دین‌داری است. داشتن چنین صفت اخلاقی نیاز به باورها و ایمان دینی ندارد. روایت دیگری از امام کاظم (ع) در این زمینه در اصول کافی باب عقل و جهل نقل شده است که بسیار مناسب این فضای بحث است. از ایشان نقل شده است که خداوند دو حجت (راهنما) برای انسان قرار داده است یکی حجت ظاهری که پیامبران و ائمه (ع) هستند و دیگری حجت درونی که عقول هستند.^۴ (کافی جلد ۱ صفحه ۱۶ به نقل از وبگاه مکتب الشیعه^۵، تاریخ برداشت، ۱۳۹۸). حجت درونی همان عقل عملی است که راهنمای انسان‌ها در صورت‌بندی اصول راهنمای اخلاقی است. پیامبر اکرم (ص) می‌فرماید: «خوش اخلاق باشید زیرا خوش اخلاق‌ترین مردم، دینش هم نیکوتر است» (نهج‌الفصاحه حدیث شماره: ۱۰۱۰). پیامبر (ص) در روایتی می‌فرماید: من برای تکمیل مکارم اخلاق مبعوث شده‌ام.^۶ (وسائل الشیعه-۱۲:۱۷۴ به نقل از وبگاه شفقنا^۷، تاریخ برداشت، ۱۳۹۸) در واقع براساس این روایت، یک نظام اخلاقی پیشادینی وجود داشته است و پیامبر برای اتمام و اکمال آن برانگیخته شده است. یک برداشت از چنین روایتی این است که اخلاق و ارزش‌های آن تأسیس دین نیست و پیامبر (صلوات‌الله‌علیه و آله) آن را نه ایجاد

^۱ کتب حسین بن سعید و النوادر عن النَّصْرِ عَنِ ابْنِ رَبَّابٍ عَنْ زُرَّادَةَ قَالَ قُلْتُ لِأَبِي جَعْفَرٍ ع النَّاسُ يَرَوُونَ عَنْ رَسُولِ اللَّهِ ص أَنَّهُ قَالَ: أَشْرَفُكُمْ فِي الْجَاهِلِيَّةِ أَشْرَفُكُمْ فِي الْإِسْلَامِ فَقَالَ (ع) صَدَقُوا وَ لَيْسَ حَيْثُ تَذْهَبُونَ كَانَ أَشْرَفُهُمْ فِي الْجَاهِلِيَّةِ أَسْخَاهُمْ نَفْسًا وَ أَحْسَنُهُمْ خُلُقًا وَ أَحْسَنُهُمْ جَوَارًا وَ أَكْفَهُمْ أَدَىٰ فَذَلِكَ الَّذِي إِذَا أَسْلَمَ لَمْ يَزِدْهُ إِسْلَامُهُ إِلَّا خَيْرًا. (بحار، ج ۷۰، ص ۲۹۳-۲۹۴)

^۲ إِنْ لَمْ يَكُنْ لَكُمْ دِينٌ وَ كُنْتُمْ لِاتِّخَافُونَ الْمَعَادَ فَكُونُوا أَحْرَارًا فِي دُنْيَاكُمْ (بحارالانوار، ج ۴۵، ص ۴۹)

rasekhood.net^۳

^۴ هِسَامٌ إِنَّ لِلَّهِ عَلَى النَّاسِ حُجَّتَيْنِ حُجَّةَ ظَاهِرَةٍ وَ حُجَّةَ بَاطِنَةٍ فَأَمَّا الظَّاهِرَةُ فَالرُّسُلُ وَ الْأَنْبِيَاءُ وَ الْأَيُّمَةُ (عليهم السلام) وَ أَمَّا الْبَاطِنَةُ فَالْعُقُولُ (کافی جلد ۱ صفحه ۱۶)

^۵ <http://shiaonlineibrary.com>

^۶ قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ص: عَلَيْكُمْ بِمَكَارِمِ الْأَخْلَاقِ فَإِنَّ رَبِّي بَعَثَنِي بِهَا وَ إِنَّ مِنْ مَكَارِمِ الْأَخْلَاقِ أَنْ يَعْتُوَ الرَّجُلُ عَمَّنْ ظَلَمَهُ وَ يَعْطِيَ مَنْ حَرَمَهُ وَ يَصِلَ مَنْ قَطَعَهُ وَ أَنْ يَعُودَ مَنْ لَا يَعُودُهُ (وسائل الشیعه-۱۷۴:۱۲) به نقل از وبگاه شفقنا مقاله "بررسی اعتبار حدیث انما بعثت لاتمم مکارم اخلاق" زهرا اخوان صراف. تاریخ برداشت: ۱۰/۲/۹۸

بلکه تأیید و تأکید و، طبق روایت مشهور دیگری که از اهل سنت نقل شده است، تمام کرده است (به نقل از اخوان^۱، ۱۳۹۸).

دلالت این شواهد نقلی و عقلی چنین است که درک و فهم اخلاقی باب ورود به ساحت دین و دین‌ورزی است. بدون درک و فهم اخلاقی، دین‌ورزی کامل محقق نمی‌شود. براساس این نگاه و دیدگاه، اخلاق ما را در ساحت دین قرار می‌دهد. این، بدان معنا نیست که ورود به ساحت دین‌داری یعنی وداع با اخلاق. درست برعکس ورود به ساحت دین‌داری یعنی تشدید بُعد اخلاقی زندگی دین‌ورز. در واقع دین‌داران واقعی از مسیر آن وارد ساحت دین می‌شوند. در عین حال ورود به ساحت دین نیز به معنای گذر از اخلاق نیست. چه این‌که همین نظام اخلاقی مورد تأیید دین نیز هست و با تأیید ارزش‌های اخلاقی توسط دین آن ارزش‌ها به نوعی دینی می‌شوند. شواهد موجود در منابع دینی ما نشان می‌دهد که ورود به ساحت دین و ایمان مستلزم تعلیق ارزش‌های اخلاقی نیست بلکه وارد شدن در مداری با سطح انرژی اخلاقی بالاتر است که انگیزه اخلاقی شدن را نیز تشدید می‌نماید؛ یعنی نه تنها دین عامل ربایش اخلاق از زندگی نیست بلکه مؤید آن است.

چنین معنایی در مبانی نظری تحول بنیادین مورد توجه نیز قرار گرفته است:

«نظام معیار اسلامی مشتمل بر سلسله مراتبی از ارزش‌ها ناظر به همه ابعاد زندگی انسان است که نه تنها همه آن‌ها به لحاظ اهمیت و اولویت در یک سطح و مرتبه نیستند بلکه پذیرش برخی از ارزش‌های اخلاقی و اساسی این نظام معیار دینی متوقف به شناخت و انتخاب دین حق نیز نیست (زیرا عقل سالم و فطرت الهی فعال در وجود هر انسانی نسبت به این‌گونه ارزش‌ها به طور مستقل حکم می‌کند هرچند دین هم آن‌ها را تأیید می‌کند).» (صادق‌زاده و همکاران ص ۱۳۱)

دلالت استدلال فوق برای بحث ما این است که اخلاقی بودن و اخلاق‌ورزی مقدمه لازم (نه کافی) برای دین‌داری و دین‌ورزی است؛ لذا تربیت اخلاقی اعم از تربیت دینی است.

^۱ روایت مشهور تر از پیامبر که در منابع اهل سنت آمده است: «إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ (سنن البیهقی - حدیث ۱۹۰۹۶) به نقل از وبگاه شفقنا (fa.shafaqna.com/news): مقاله «بررسی اعتبار حدیث انما بعثت لاتمم مکارم اخلاق» زهرا اخوان صراف.

نقد لوازم تربیتی اهداف ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی

مراد از لوازم در اینجا دلالت‌های عملی اهداف اخلاقی صورت‌بندی شده در عرصه عمل تربیت اخلاقی است. همان‌گونه که بحث شد نظریهٔ حُسن و قُبْح شرعی دیدگاهی است که از رویکرد تربیت اخلاقی محاط شده در تربیت دینی حمایت و پشتیبانی می‌کند. به عبارت دیگر طبق منویات دیدگاه حسن و قبح شرعی، ساحت اخلاق توسط دین مصادره شده و عنوان شرع بر آن زده می‌شود و چنین ادعا می‌شود که اخلاق برخاسته از اراده تشریعی خداوند است درک و فهم ارزش‌های اخلاقی منوط به فهم مضامین دینی و بارو به آن‌هاست. از این‌رو در این بستر نظری، تربیت اخلاقی نیازمند آگاهی از ارادهٔ خداوند نسبت به حسن و قبح اخلاقی امور است. بی‌تردید آگاهی از ارادهٔ خداوند تنها از طریق و مسیر نقل می‌گذرد؛ یعنی ابزار شناخت ارزش‌های اخلاقی، آگاه شدن از ارادهٔ شارع است که از طریق نقل صورت می‌گیرد. این نقل نیز به واسطهٔ پیامبر صلوات‌الله‌علیه (و‌حی) و معصومین علیهم‌السلام (سنت یا همان قول و فعل و تقریر) ممکن می‌شود. پس تربیت اخلاقی یعنی آگاه کردن متربی از ارادهٔ شارع و احکامی که برای عمل اخلاقی وضع کرده است. این احکام به صورت گزاره‌های حلال، حرام، مستحب، مکروه و مباح یا در قالب گزاره‌های «خدا دوست دارد که...» و «دوست ندارد که...» و یا بیان پاداش و عقاب اعمال اعلام می‌شود. براساس این نگاه به تربیت اخلاقی روشن است که چنین تربیت اخلاقی کاملاً وابسته به تربیت دینی و محاط در آن می‌شود. بدین‌سان، طبق این دیدگاه، اخلاقی شدن میوهٔ تربیت دینی است.

حال باید بررسی کرد که محاط شدن تربیت اخلاقی در تربیت دینی چه لوازم و پیامدی دارد. یکی از لوازم دینی کردن همه ظرفیت اخلاق، این است که موجب می‌شود گروهی از آحاد جامعه که دین‌دار نیستند یا ایمان دینی متزلزلی دارند در اعمال اخلاقی آن‌ها هم تزلزل ایجاد شود و ظرفیت‌های اخلاقی‌شان، معطل‌مانده و رشد ننماید؛ لذا کج‌رفتاری اخلاقی در جامعه رشد پیدا کند. برخی تحلیل‌های موجود در خصوص وضعیت اخلاقی جامعه کنونی ایران چنین است که ارتباط و اتصال کامل بین دین و اخلاق موجب شده است که در شرایط کنونی که در باورهای دینی گروهی از مردم تزلزلی به وجود آمده است در رفتار اخلاقی این گروه تزلزل ایجاد شود (زمانیان، ۱۳۸۹). در تائید وجود پدیده تزلزل اخلاقی در جامعه معاصر ایران حاجیانی (۱۳۹۳ ص ۱۷۶) از تحلیل و بررسی ۳۷ پژوهش (۱۳۷۳ الی ۱۳۹۰) این نتیجه را گرفته است که احساس آنومی اخلاقی یا نابسامانی و تزلزل اخلاقی در بین مردم ایران شیوع زیادی دارد. به دلیل همین وضعیت اخلاق اجتماعی جامعهٔ معاصر ایران،

گروهی نیز بر این باورند به سبب تغییر ذائقه دین‌داری بسیاری از آحاد جامعه بهتر است به جای اخلاق تعبدی (اخلاق متکی بر انگیزه‌های دینی) اخلاق عقلی را در جامعه توسعه دهیم زیرا با شرایط امروزی متناسب‌تر خواهد بود و کیفیت حیات اجتماعی ما بهتر خواهد شد. (دباغ، ۱۳۸۷) تربیت اخلاقی آحاد جامعه باید به‌گونه‌ای باشد که نوسان در باور و ایمان مذهبی، موجب نوسان در گرایش به اخلاق و رفتارهای اخلاقی و بهره‌گیری از ظرفیت حجت باطنی شود.

از منظر تربیتی هم این موضع و رویکرد تربیت اخلاقی محاط شده در دین، مشکلاتی را ایجاد می‌نماید. مهم‌ترین مشکلی که از ناحیه این رویکرد برمی‌خیزد این است که به نحو ضمنی حصر روشی به تربیت اخلاقی تحمیل می‌شود؛ یعنی روش تربیت اخلاقی را منحصر به آگاهان‌دین متربی از محتوای اخلاقی دین می‌نماید که از طریق اطلاع‌رسانی به مؤمنان از حلال و حرام خداوند و یا اعمال محبوب و نامحبوب خدا انجام می‌گیرد یا از روش‌های مرتبط با آن، مانند تقلید و الگوپردازی بهره گرفته می‌شود. اگرچه این روش‌ها در تربیت اخلاقی به ویژه در جوامع دینی می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد؛ اما حصر روشی در تربیت اخلاقی دست‌نظام تربیتی را در عرضه و کاربرد روش‌های دیگری (که در حوزه تربیت اخلاقی تاکنون تجربه شده است و به‌نوعی اثربخش هم بوده است) تنگ می‌نماید. در حالی که در منابع سلف و خَلف تربیت اخلاقی، روش‌های ثمربخشی تبیین و تجربه شده‌اند.

از سوی دیگر این سبک هدف‌نویسی و دلالت آن یعنی تربیت اخلاقی محاط شده در دین، موجب خواهد شد که در برنامه‌ریزی درسی، تربیت اخلاقی به حوزه یادگیری قرآن و معارف دینی^۱ موقوف شود و دیگر حوزه‌های یادگیری و ساحت‌های تربیت نسبت به تربیت اخلاقی حساسیت آن چنانی نداشته باشند؛ یعنی علاوه حصر روشی، حصر موضوعی (حوزه یادگیری) هم به دنبال خواهد داشت. این حصر موضوعی برخلاف منویات سند برنامه درسی ملی است. در سند برنامه درسی ملی (ص ۱۵) پنج شایستگی اساسی تعریف شده است که عبارت‌اند از: عقل، اخلاق، ایمان، عمل و علم.^۲ دلالت این تقسیم‌بندی چنین است که این پنج شایستگی اساسی باید در تمامی یازده حوزه‌های یادگیری و تربیت به مثابه هدف و

^۱ این حوزه از جمله یازده حوزه یادگیری و تربیت است که در سند برنامه درسی ملی بیان شده است.

^۲ این موضع سند برنامه درسی ملی در خصوص فهرست شایستگی‌های اساسی قابل نقد است و در این مجال امکان ورود به آن ممکن نیست.

پیامدهای مورد انتظار مورد توجه قرار گیرند. بر این اساس شایستگی اخلاقی نباید محصور در یک حوزه یادگیری باشد. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که چنین رویکردی در صورت‌بندی اهداف اخلاقی، برخلاف منویات سند برنامه درسی ملی نیز هست. به بیان دیگر دلالت این موضع در سند برنامه درسی ملی، برنامه‌ریزی درسی تربیت اخلاقی با رویکرد بین برنامه‌ای^۱ است. مفروض چنین سخنی این است که تمامی برنامه‌های درسی ظرفیت انتقال ارزش‌های اخلاقی و تبدیل شده به بستر و موقعیتی برای تربیت اخلاقی را دارند (شویتما،^۲ ۲۰۰۸).

آثار چنین نگاهی به اخلاق یعنی تربیت اخلاقی محصور و محاط در تربیت دینی در برخی برنامه‌های وزارت آموزش و پرورش نیز هویدا است. در برنامه سال ۹۸ وزارت آموزش و پرورش بخش معاونت پرورشی (ص ۹۵-۱۲) در راستای تحقق راهکار ۲-۱ سند تحول بنیادین یعنی: «تدوین برنامه عملیاتی برای ترویج و تقویت مستمر و تحکیم فضایل اخلاقی در محیط‌های تربیتی با استفاده از تمام ظرفیت‌های آموزشی و تربیتی با تأکید اولویت کرامت و عزت‌نفس، شجاعت، حیا و عفت، صداقت، مسئولیت‌پذیری و نظم در تمام دوره‌های تحصیلی» که بر تربیت اخلاقی دانش‌آموزان تمرکز دارد؛ برنامه‌ای با عنوان: «طراحی و اجرای فعالیت‌های مکمل و فوق برنامه جهت غنی‌سازی اوقات فراغت دانش‌آموزان و دوره‌های مختلف تحصیلی براساس برنامه‌های درسی حوزه‌های یادگیری و تربیت» تعریف شده است. ذیل این برنامه، معاونت پرورشی دو فعالیت به شرح زیر برای تحقق راهکار و برنامه فوق تعریف کرده است:

- شرکت دانش‌آموزان و فرهنگیان در مسابقات قرآن و عترت در چهار سطح مدرسه، منطقه، استان و کشوری
- برگزاری مسابقات بین‌المللی قرآن کریم دانش‌آموزان جهان اسلام.

ملاحظه می‌شود که در برنامه‌ای که ذیل راهکار توسعه اخلاقی دانش‌آموزان آمده است از اخلاق و تربیت اخلاقی ذکری به میان نیامده است و فعالیتی که مستقیم به این ساحت مرتبط باشد طراحی و پیشنهاد نشده است. مهم‌تر اینکه فعالیت‌هایی که ذیل این برنامه تعریف شده‌اند محدود و محصور در فعالیت‌های قرآنی شده است. گویی فرض بر این است شرکت در مسابقات قرائت قرآن و مسابقات قرآن و عترت موجب رشد اخلاقی خواهد شد.

^۱ cross curricular

^۲ Schuitema, J.

در واقع این شاهدهی است بر مدعای فوق که چنین رویکردی در هدف‌گذاری تربیت اخلاقی، حصر موضوعی هم ایجاد می‌کند.

نتیجه‌گیری

از دیدگاهی تفصیلی یافته‌تر نسبت دین و اخلاق در سه حالت قابل بررسی است: تباین، اتحاد و تعامل. در نسبت تباین از تفاوت ذاتی اخلاق و دین بحث به عمل می‌آید که دو منشأ و مقصد متفاوتی دارند. در نسبت اتحاد از یکی بودن این دو حمایت می‌شود عموماً هم در چهارچوب این نسبت، اخلاق یک بخش از سه بخش گزاره‌های دینی محسوب می‌شود که اعتبارشان به مانند دو بخش نخست گزاره‌های محتوایی یعنی اعتقادات و احکام از وحی سرچشمه می‌گیرد. این همان دیدگاه اشاعره است که حسن و قبح را امری شرعی و نقلی می‌دانند. براساس این دیدگاه اخلاق میوه دین و تربیت اخلاقی وجهی از تربیت دینی و محاط در آن است. در واقع همان موضعی است که به عنوان بنیان نظری اهداف صورت‌بندی شده توسط شورای عالی آموزش و پرورش شناخته شد. در نسبت تعامل بحث بر این است که آن‌ها دو شأن از شئون حیات آدمی هستند که ضمن داشتن استقلال، بین آن‌ها دادوستدی (تعاملی) برقرار است.

صرف‌نظر از مباحث انتقادی عمیق فلسفی در باب این روابط، از بُعد ارتباط محتوایی بین اخلاق و دین، عقل در شناخت ارزش‌های اخلاقی و تبیین و توجیه آن‌ها نقش اساسی دارد و دین در این باره به نحو حداکثری نقش تأییدی دارد و اگر هم نقش تأسیسی برای دین در حوزه اخلاق قائل شویم این نقش محدود به تعیین و صورت‌بندی برخی مصادیق ارزش‌های اخلاقی خواهد بود، چنانکه مصباح یزدی بر این باور است؛ او بر این نظر است که اخلاق در مقام ثبوت نیازی به دین ندارد و عقل قادر است احکام عقلی کلی را استنتاج نماید اما در مقام اثبات یعنی شناخت مصادیق نیازمند دین و هدایت دین است (خسرو پناه، ۱۳۸۳).^۱ سروش (۱۳۷۷) آن‌ها (مصادیق دینی ارزش‌های اخلاقی) را ارزش‌های خادم می‌نامد که در

^۱ این که عقل می‌تواند ارزش‌های اخلاقی را وضع کند (مقام ثبوت) اما قادر نیست مصادیق آن را (مقام اثبات) تعیین کند خود مدعایی قابل نقد است که در این مجال قصد ورود به آن را نداریم. در این مقاله به عنوان شاهد تا همین میزان از این مدعا کمک گرفته می‌شود که عقل واضح ارزش‌های اساسی اخلاقی است و همین مدعا از رویکرد تربیت اخلاقی محاط در تربیت دینی حمایت نمی‌کند. به عبارت دیگر واقعیت اندارج اخلاقیات در تعالیم دین نمی‌تواند از رویکرد تربیتی اخلاقی محاط شده حمایت نماید. زیرا همان‌گونه که استدلال شد، این ارزش‌های اخلاقی تأسیس دین نیستند.

مقابل ارزش‌های مخدوم قرار دارند. ارزش‌های مخدوم ارزش‌های اصیل و نابی هستند که زندگی برای آن‌هاست و در مقابل این ارزش‌ها ارزش‌های خادم هستند که این ارزش‌ها برای زندگی هستند و به تعبیری آداب مقام‌اند و تابع شرایط هستند بنابراین نظر قاعداً تربیت اخلاقی که امر درک و فهم ارزش‌های اخلاقی است اساساً از طریق عقل و روش‌های عقلانی انجام می‌شود پذیرش آن مصادیق که در دین ارائه شده است منطقاً مستلزم درک عقلانی ارزش‌های اخلاقی است.

بر این اساس تربیت اخلاقی ماهیتاً فراتر از دایره تربیت دینی قرار می‌گیرد؛ زیرا گزاره‌های اخلاقی (مشروط و نامشروط) عقل بنیاد هستند؛ یعنی از پیامبر درونی (عقل عملی) نشئت می‌گیرند. در عین اینکه مورد تأیید دین هستند، به نحو مستقل و جدا از دین هم موضوعیت دارند. تعالیم دینی و باورهای ایمانی، اخلاقی بودن دینداران را تشدید می‌نماید و در واقع از اخلاق‌ورزی پشتیبانی‌انگیزی می‌نماید. دوری از عقاب الهی و طلب پاداش الهی (رضایت خداوند) دو عامل مهم انگیزشی مؤمنان برای انجام عمل اخلاقی است. علامه طباطبائی در جلد دوم تفسیر المیزان در فرازی از مباحث خود که به تشریح مکاتب اخلاقی می‌پردازد و در آن، از دو نوع سبک اخلاق دینی با عناوین «اخلاق انبیا» و «اخلاق قرآنی» بحث می‌کند در اخلاق انبیا، شوق به بهشت و بیم از جهنم (سعادت اخروی) انگیزه اعمال اخلاقی است و در اخلاق قرآنی محبت و عشق به خداوند (طباطبائی، ۱۳۷۵ ص ۳۱۲). شهید مطهری نیز از این نوع وابستگی انگیزشی (روان‌شناختی) دین نسبت به اخلاق حمایت می‌کند و بر این باور است که ضمانت اجرا و پشتوانه عمل در اخلاق میل به قرب الهی و کسب جزا و پاداش‌های اخروی است (مطهری، ۱۳۵۸: ۱۸۹). بدین سان برای ورود به ساحت اخلاقی زندگی نیازمند عبور از ساحت دین‌ورزی و انکار دین نیستیم. بلکه دین متقابلاً در توسعه اخلاقی رفتار جامعه نقش داشته باشد. به سخن دیگر، دین عامل انگیزشی برای اخلاق‌ورزی است. نه راه انحصاری برای اخلاقی‌شدن و اخلاق‌ورزی.

این تأثیر یعنی پشتیبانی انگیزشی دین از اخلاق‌ورزی را می‌توان در برخی پژوهش‌ها و دیدگاه‌های ردیابی کرد. رایت^۱ (۱۹۸۳) بر این باور است که تربیت دینی از دو منظر می‌تواند به تربیت اخلاقی کمک کند. نخست اینکه می‌تواند به شناخت ارزش‌های اخلاقی توسط دانش‌آموز کمک کند و دوم به شکل‌گیری فلسفه زندگی فرد که اخلاق هم بخشی از آن

^۱ Wright

است یاری کند. آیهیوما^۱ (۱۹۸۶) از پژوهش خود چنین نتیجه می‌گیرد که گرچه اخلاق به طور منطقی مستقل از دین است؛ اما برخی از باورها و اعمال مذهبی انگیزه‌های روان‌شناختی قوی را فراهم می‌کنند که ممکن است به طور مؤثر در خدمت تربیت اخلاقی بکار گرفته شوند. مانه‌آ^۲ (۲۰۱۴) در یک نظرسنجی از معلمان ابتدایی رومانی به این نتیجه رسید که از نظر این گروه معلمان تربیت دینی می‌تواند در تربیت اخلاقی کودکان تأثیرگذار باشد مشروط بر آنکه این کار با رویکرد بین‌رشته‌ای صورت گیرد (نه محاط شده در دین). جانسون^۳ (۲۰۱۴) نیز در بررسی خود از تعدادی معلم مدارس دولتی آمریکا که به تربیت منش^۴ پرداخته‌اند به این نتیجه دست یافت که از نظر معلمان آموزش دینی با رویکرد مقایسه‌ای می‌تواند در موفقیت تربیت منش^۵ (تربیت اخلاقی) تأثیرگذار باشد. الو^۶ (۲۰۱۶) از پژوهش خود چنین نتیجه می‌گیرد که تربیت دینی، اخلاق‌ورزی را ترویج می‌کند، در حالی که آموزش ارزشی به برخی از جنبه‌های دین بستگی دارد که رفاه را در جامعه ارتقا می‌دهد. با این حال، هم تعلیمات دینی و هم تربیت ارزشی به منظور ایجاد جامعه‌ای خوب و هماهنگ است که در آن همه شهروندان صرف‌نظر از نژاد، قبیله، مذهب، موقعیت اجتماعی یا اقتصادی باید به طور مسالمت‌آمیز همزیستی داشته باشند. ایواگو^۷ (۲۰۱۸) در پژوهش خود دیدگاه عدم هم‌افزایی بین دین و اخلاق رد کرده است و بیان می‌کند که اگرچه ممکن است دغدغه‌ها و مشغله‌های دین و اخلاق متفاوت باشد؛ اما اگر آن‌ها هم‌افزایی را دنبال کنند جهان مکانی بهتر خواهد شد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که تعاملی بین تربیت دینی و اخلاقی وجود دارد که لازم است در نظر گرفته شود.

شواهد عملی حاکی از آن است که در برنامه‌های درسی تربیت اخلاقی و دینی با هم رابطه دارند. کشورهایی که در آن‌ها سنت دینی قوی وجود دارد برنامه درسی دینی با تربیت اخلاقی آمیخته است. در کشورهای اسلامی به صورت تلفیق شده با درس دینی است.

¹ Iheoma

² Manea

³ Johnson

⁴ character education

⁵ تربیت منش نامی است بر رویکردی در تربیت اخلاقی که متکی بر نظریه اخلاق فضیلت است. در جامعه آمریکا در یکی دو دهه اخیر مورد استقبال زیادی واقع شده است (زرافشان، ۱۳۹۲).

⁶ Eluu

⁷ Iwuagwu

کشورهایی که دارای نظام دینی ریشه‌داری هستند اخلاق را در چهارچوب تربیت دینی ارائه می‌دهند (چا^۱ به نقل از پوکا^۲، ۲۰۱۱). در کشورهای اسلامی که دارای سنت دینی قوی هستند درس تعلیمات دینی متکفل ارائه محتوای اخلاقی نیز هست. دو کشور اسلامی مالزی و ترکیه درس اخلاق به همراه تعلیمات دینی ارائه می‌شود (یونسکو، ۲۰۱۱). در کشور مالووی درسی به نام تربیت دینی و اخلاقی^۳ برای دانش‌آموزان ارائه می‌شود. همچنین در کشور زامبیا درس تربیت اخلاقی و معنوی^۴ در نظر گرفته شده است (متمبا^۵، ۲۰۱۰). در کشور مالزی درس مطالعات اسلامی برای دانش‌آموزان مسلمان ارائه می‌شود که شامل آموزش‌های اخلاقی نیز می‌گردد؛ اما برای دانش‌آموزان غیرمسلمان درس ویژه تربیت اخلاقی ارائه می‌گردد (بالاکریشنان^۶، ۲۰۱۰) (هون^۷، ۲۰۱۳). همراهی تعلیمات اخلاقی با تعلیمات دینی به دلیل درآمیختگی عمیق دین و اخلاق حتی در کشورهایی که سنت مسیحی مستحکمی دارند نیز ملاحظه می‌شود. در کشور اسکاتلند نیز به دلیل سنت مذهبی قوی درس تربیت اخلاقی درهم‌تنیده با درس تربیت دینی ارائه می‌شود (آموزش‌وپرورش اسکاتلند، ۲۰۱۴). هر چند ماهیت آموزش اخلاقی در آن کشور ماهیتی سکولار دارد اما بنا بر نظر تدوین‌کنندگان این برنامه، دین‌های بزرگ بشری الهام‌بخش ارزش‌های اخلاقی هستند. تلفیق تربیت اخلاقی با تربیت دینی در نظام‌های آموزشی کشورهای مسلمان هم به معنای محدود شدن به آن نیست. در کشور ترکیه نتیجه یک تحقیق نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی در همه برنامه‌های درسی دنبال شده است. (دمیرل^۸، ۲۰۰۹) در بررسی روند تحولات برنامه درسی تربیت اخلاقی در ایران طبق اسنادی که حسینی روح‌الامینی، (۱۳۸۴) در کتاب خود آورده است این نکته آشکار می‌شود که از دهه چهل به بعد این مأموریت یعنی تربیت اخلاقی عمدتاً بر عهده درس تعلیمات دینی گذاشته شده است و این روند تاکنون ادامه داشته است (حسینی، ۱۳۹۳) و در شرایط کنونی نیز درس دینی متکفل ارائه بیشترین

¹. Cha

². Poukka

³. religious and moral education

⁴. spiritual and moral education

⁵. Matemba, Y.

⁶. Balakrishnan, V.

⁷. Hoon, L. C.

⁸. Demirl. M.

محتوای تعلیمات اخلاقی است. لذا در تشریح و بیان مضامین اخلاقی از منابع دینی، آیات قرآن، روایات و داستان‌های دینی بهره گرفته می‌شود. با وجود این سایر کتاب‌های درسی نیز حاوی اشارتی مستقیم و تلویحی به تربیت اخلاقی است. شواهد پژوهشی نشان از این دارد. بحرانی (۱۳۸۲) در پژوهش خود دریافته است که حجم قابل توجهی از مفاهیم ارزشی اخلاقی در محتوای کتاب‌های درسی مندرج است. تحقیق افکاری (۱۳۹۳) نشان از وجود مضامین ارزشی و اخلاقی فراوان در محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی دارد.

بنابراین با وجودی که این پژوهش‌ها ارتباطی بین تربیت دینی و تربیت اخلاقی را در نظر می‌گیرند اما این ارتباط لزوماً از رویکرد تربیت اخلاقی محاط شده در تربیت دینی حمایت نمی‌کند. اگرچه آموزه‌های اخلاقی در متن دین مندرج است و بخش مهمی از محتوای تعلیم ادیان به ویژه اسلام را تشکیل می‌دهد و بخشی از تربیت دینی به خودی خود شامل تربیت اخلاقی نیز می‌شود اما به دلیل ماهیت اخلاق که منشأ دیگری دارد. از این اندارج نمی‌توان رویکرد تربیت اخلاقی محاط شده در تربیت دینی را نتیجه گرفت. تربیت اخلاقی مندرج در تربیت دینی که در کشورهای مسلمان رایج است با رویکرد تربیت اخلاقی محاط شده در تربیت دینی متفاوت است. زیرا که در این مورد اخیر تربیت اخلاقی منحصراً از طریق فهم آموزه‌های دینی میسر است ولی در مورد نخست تربیت اخلاقی در جریان تربیت دینی هم رخ می‌دهد زیرا تعلیم دینی می‌تواند انگیزه‌ای برای روی آوردن به ساخت اخلاقی زندگی باشد. همچنین حصر روشی نیز در این رویکرد اندارجی یا تلفیقی وجود ندارد. درک عقلانی ارزش‌های اخلاقی نیز عامل شدت بخش‌گرایش به دین‌ورزی خواهد بود. ضمن این که منعی برای سایر حوزه‌های یادگیری برای متکفل شدن امر تربیت اخلاقی وجود ندارد.

به طور کلی، در مقام تربیت، تربیت اخلاقی می‌تواند مستقل از تربیت دینی نیز صورت گیرد، زیرا استدلال در جهت دعوت افراد برای ورود به ساحت اخلاقی زندگی و داشتن زیست اخلاقی لزوماً نیازمند ارتباط با فهم تعلیم دین و حتی ایمان دینی نیست؛ زیرا ربط معرفت‌شناسی، وجودشناختی و معناشناختی بین آموزه‌های دینی و اخلاقی مخدوش است. از این‌رو ادعای کوین (کوین^۱)، به نقل از دانش، ۱۳۹۲ ص ۲۴۲ که «تنها انسان‌های دارای معرفت دینی، قادرند که معرفت اخلاقی داشته باشند» به دلیل شواهد تجربی در زندگی انسان‌ها مورد تردید جدی واقع است. با وجود این باید پذیرفت که تعاملی بین این دو

^۱ Quinn

ساحت تربیت وجود دارد. برای ورود به ساحت تربیت دینی، تربیت اخلاقی شروع مناسبی و حتی لازمی خواهد بود. در واقع یکی از دلالت‌های این مدعا توجه و تأکید بر چگونگی تربیت دینی نیز هست. طبق این نظر، تربیت دینی، تربیتی اخلاق‌مدارانه خواهد شد. هر قدر کیفیت تربیت اخلاقی در محیط‌های تربیتی افزایش یابد و هر چه افراد اخلاقی‌تر باشند، زمینه مناسب‌تری برای تربیت دینی فراهم خواهد آمد و امکان ورود حقیقی به ساحت دین‌داری برای یادگیرندگان بیشتر خواهد بود. این تبیین از رابطه بین تربیت دینی و تربیت اخلاقی، رابطه هم‌افزایی است.

در مجموع از دلایل فوق می‌توان چنین نتیجه گرفت که تربیت اخلاقی را نباید در تربیت دینی محاط کرد. بلکه درست برعکس به دلیل اهمیتش در مناسبات اجتماعی و همچنین نقش ارزنده آن برای تقویت ساحت دین‌داری، باید به صورت محیط بر سایر از تجارب یادگیری در مدرسه مورد ملاحظه قرار داد. به گونه‌ای که در تمامی تجارب یادگیری حوزه‌های مختلف یادگیری در مدرسه، اخلاق حضور پررنگ و جدی باید داشته باشد. حتی ملاک‌های اخلاقی بر چگونگی مناسبات یادگیری در فرصت‌های یادگیری حاکم، جاری و ساری باشد از این طریق دانش‌آموزان ارزش‌های اخلاقی را در تجربه زندگی مدرسه‌ای خود درک و فهم می‌کنند. این کار به غنای محیط مدرسه برای توسعه درک و فهم اخلاقی و بالمآل درک و فهم دینی دانش‌آموزان کمک می‌کند. مدرسه‌ای در تربیت دینی موفق‌تر خواهد بود که محیطش را سرشار از ارزش‌های اخلاقی نماید. حد زدن به تربیت اخلاقی از طریق محاط کردن آن در تربیت دینی سودمند نیست. از این‌رو لازم است که برای اهداف اخلاقی در این ساحت صورت‌بندی دیگری انجام شود.

منابع

- احمدپور، مهدی؛ اسلامی، محمدتقی؛ عالم زاده نوری، محمد؛ علیزاده، مهدی (۱۳۸۶) کتاب شناخت اخلاق اسلامی. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- افکاری، فرشته. (۱۳۹۳) نقد و بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی در کتاب‌های درسی بخوانیم، بنویسیم، قرآن، هدیه‌های آسمان، تعلیمات اجتماعی و طراحی الگوی برنامه درسی. رساله دکتری. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی. منتشرنشده.
- بحرانی، محمود. (۱۳۸۲) تحلیل محتوای کتب دوره ابتدایی از لحاظ مفاهیم دینی و اخلاقی. وزارت آموزش و پرورش، شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان لرستان.
- خسرو پناه، عبدالحسین؛ (۱۳۸۸) مسائل جدید کلامی و فلسفه دین، چاپ اول. قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر مصطفی (ع).
- خسرو پناه، عبدالحسین (۱۳۸۳) ترابط دین و اخلاق: نظریه استاد مصباح. کتاب نقد. شماره ۳۰ صص ۲۲-۴۰.
- خواص، امیر و همکاران (۱۳۹۲) فلسفه اخلاق. انتشارات دانشگاه پیام نور.
- جمالی زاده، حکیمه. (۱۳۸۵) شناسایی و طبقه‌بندی آموزه‌ها و مفاهیم اخلاقی کتاب‌های درسی مقطع ابتدایی. سازمان آموزش و پرورش استان کرمان، شورای تحقیقات.
- حاجیانی، ابراهیم (۱۳۹۳) جامعه‌شناسی اخلاق. تهران: نشر جامعه شناسان.
- حائری یزدی، مهدی (۱۳۶۱) کاوش‌های عقل عملی. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- حسنی، محمد. (۱۳۹۳) بررسی سیر تحولات برنامه درسی تربیت اخلاقی در ایران با تأکید بر دوره عمومی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. سال هشتم، شماره ۳۳، صص. ۳۵-۸.
- حسینی روح‌الامینی، جمیله (۱۳۸۴) سیر تحول برنامه‌های درسی دوره ابتدایی و راهنمای تحصیلی در ایران. تهران: نورالثقلین.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۷) دین اقلی و اکثری. مجله کیان شماره ۴۱ صص ۹-۱.
- شورای تغییر بنیادی آموزش و پرورش (۱۳۶۷) کلیات تغییر نظام آموزش و پرورش ایران. تهران وزارت آموزش و پرورش.
- شیدان شید، حسنعلی (۱۳۸۸) عقل در اخلاق از نظر غزالی و هیوم. قم پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۱) سند برنامه درسی ملی. تهران وزارت آموزش و پرورش.
- رحیمی، نرگس (۱۳۹۱) الزامات اخلاقی از دیدگاه آیت‌الله مصباح. مجله معرفت اخلاقی. سال سوم، شماره دوم، صص. ۲۷-۵۰.
- زرافشان، علی (۱۳۹۱) تربیت منش در مدارس آمریکا. در «مدرسه و تربیت اخلاقی». محمدحسینی و همکاران. تهران: انتشارات مدرسه.
- زمانیان، علی (۱۳۸۹) علت‌شناسی آسیب‌های اخلاقی در ایران. مجله پژوهشنامه. شماره ۵۸ صص ۱۱۱-۱۳۶.
- دانش، جواد (۱۳۹۲) دین و اخلاقی بررسی گونه‌های وابستگی اخلاق به دین. قم. انتشارات پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- دباغ، سروش (۱۳۸۷) بررسی جامعه اخلاقی. مجله آیین. شماره‌های ۱۴ و ۱۳. صص ۶-۱۶.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۴۶) تفسیر المیزان جلد ۳. ترجمه محمدتقی مصباح یزدی، قم: دارالعلم.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۷۵) تفسیر المیزان جلد ۲. ترجمه سید محمدباقر موسوی همدانی، قم: دارالعلم.
- صادق‌زاده علیرضا، حسنی، محمد؛ احمدی، آمنه؛ کشاورز، سوسن (۱۳۹۰) مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی ایران. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- فنایی، ابوالقاسم (۱۳۹۵) دین در ترازوی اخلاق. تهران: انتشارات صراط.
- فرانکتا، ویلیام (۱۳۸۳) فلسفه اخلاق. ترجمه هادی صادقی. تهران: انتشارات طه.
- کهندانی، مصطفی (۱۳۸۸) تاریخ تطور و تحول شورای عالی آموزش و پرورش از سال‌های ۱۲۷۵ تا ۱۳۸۸ هجری شمسی. تهران: نورالثقلین.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۶۷) دروس فلسفه اخلاق. تهران: انتشارات اطلاعات.
- مطهری، مرتضی (۱۳۵۸) بیست گفتار. تهران انتشارات صدرا.
- نقیب زاده، میر عبدالحسین (۱۳۷۲) درآمدی به فلسفه. تهران انتشارات طهوری.

- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۸) برنامه وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۸.
- منابع روایی
- بحارالانوار، ج ۴۵، ص ۴۹.
- بحارالانوار، جلد ۶۸ صفحه ۳۸۲.
- بحارالانوار، ج ۷۰، ص ۲۹۳-۲۹۴.
- کافی جلد ۱ صفحه ۱۶ و ۱۱.
- سنن البیهقی - حدیث ۱۹۰۹۶.
- نهج البلاغه، ص ۵۱۰، حکمت ۲۳۷.
- نهج الفصاحه حدیثه‌ای شماره: ۱۰۱۰ و ۲۰۱۰ و ۲۴۷۶ نسخه الکترونیکی، مرکز تحقیقات رایان‌های قائمیه اصفهان.
- وسائل الشیعه-۱۲: ۱۷۴.
- وبگاه‌های مورد مراجعه:
- <https://fa.shafaqna.com/news>
- <https://rasekhoon.net/article/>
- <http://shiaonlinelibrary.com>
- <http://article.tebyan.net>
- <http://ahlolbait.ir>
- <http://daneshnameh.roshd.ir>
- <http://wiki.ahlolbait.ir/>
- Education Scotland Foghlam Alba (2014) Religious and Moral Education. Available in: [HTTPS://EDUCATION.GOV.SCOT/IMPROVEMENT/SELFEVALUATION/RELIGIOUS-AND-MORAL-EDUCATION-3-18-CURRICULUM-REVIEW-IMPACT-REPORT/](https://education.gov.scot/improvement/selfevaluation/religious-and-moral-education-3-18-curriculum-review-impact-report/)
- Matemba, Y. (2010) Continuity and change in the development of moral education in Botswana. The journal of moral education, (39) 3. Pp.329-343.
- Hoon, L. C. (2013) Revisiting the values in Moral Education for Malaysian schools. Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education. (3). 2, pp. 49-59.
- Unesco (2011) world data on education. 7th edition
- Balakrishnan, V. (2010) THE DEVELOPMENT OF MORAL EDUCATION IN MALAYSIA. Asia Pacific Journal of Educators and Education. (25). Pp. 89-101.
- Schuitema, J. ten Dam, G. & Veugelers, W. (2008) Teaching strategies for moral education: a review. Journal of Curriculum Studies, (40)1. Pp. 69-89, DOI: ۱۰.۱۰۸۰/۰۰۲۲۰۲۷۰۷۰۱۳۹۴۲۱۰
- Manea, A. D. (2014) Influences of Religious Education on the Formation Moral Consciousness of Students. Procedia - Social and Behavioral Sciences. (149). Pp. 518-523.
- Iheoma, E. O. (1986) the Role of Religion in Moral Education. Journal of Moral Education. (15) 2. Pp. 139-149.
- Iwuagwu, E. K. (2018) The Relationship between Religion and Morality: On Whether the Multiplicity of Religious Denominations have Impacted Positively on Socio-Ethical Behavior. Global Journal of Arts, Humanities and Social Sciences 9(6) pp.42-53.
- Eluu, P. E. (2016) the Role of Religion in Value Education in Nigeria. British Journal of Education (4) 9. pp.64-۶۹ (special Issue).
- Johnson, J. F. (2014) the Success of Character Education In Relation To Religion in A Public School District. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education. Liberty University, Lynchburg.

- Poukka, p. (2011) Moral education in the Japanese primary school curricular Revision at the turn of twenty- first century. University of Helsinki, Faculty of Behavioral Sciences, Research report, 323.
- Wright, D. (1983). Religious education from the perspective of moral education. *Journal of Moral Education*, 12(2), pp. 111–115. <https://doi.org/10.1080/0305724830120207>

روش‌های تربیت عقلانی در رویکرد فیض محور افلوطین^۱

اکبر غلامی^۲، رضاعلی نوروزی^۳، محمدحسین حیدری^۴، مجتبی سپاهی^۵

چکیده

هدف این پژوهش تحلیل مفهوم حیات عقلی در رویکرد فیض محور افلوطین به منظور استنتاج روش‌های تربیت عقلانی در پاسخ به چالش بازاری شدن دانش در تعلیم و تربیت امروز بود. پژوهش حاضر از نوع تحقیقات کیفی به روش تحلیلی و قیاس عملی فرانکنا می‌باشد. استنتاج روش‌ها در قالب قیاس عملی مرکب از مقدماتی هنجارین شامل اهداف واسطی و یا اصول تعلیم و تربیت و مقدماتی واقع‌نگر روشی که بیانگر فنون و روش‌های نیل به اهداف تعلیم و تربیت صورت گرفت که منجر به توصیه‌های هنجاری روشی برای رسیدن به اهداف تعلیم و تربیت و توصیه‌های عملی برای تربیت قوای شناختی و عملی گردید. نتایج این پژوهش نشان داد که روش‌های تربیت عقلانی مبتنی بر تحول وجودی شامل: خیرخواهی، تعالی معرفتی نفس، کنشگری و روش‌های مبتنی بر تحول معرفتی شامل: تأملات عقلانی، شهودی، بصیرت و درون‌بینی و روش‌های مبتنی بر اعتدال و عقل عملی شامل: تمرین فرزاندگی و تهذیب نفس بودند. بنابراین دانش با محوریت عقلانیت حقیقی و با بکارگیری روش‌های استخراج شده در اندیشه افلوطین ظرفیت مقاومت در مقابل پدیده تجاری‌سازی دانش در تعلیم و تربیت امروز را دارد و به کارگیری این روش‌ها می‌تواند در مقابله با مظاهر عقلانیت ابزاری هم چون ثروت اندیشی، صنعت فرهنگی، سطحی‌نگری، ظاهرگرایی و قدرت‌زدگی موثر باشند.

واژگان کلیدی: فیض‌محوری، روش‌های تربیت عقلانی، حیات معقول، تجاری‌سازی دانش

^۱ تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۱۰

^۲ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان؛ akbargholami40@yahoo.com

^۳ دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول)؛ r.noruzi@edu.ui.ac.ir

^۴ دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان؛ mh.heidari@edu.ui.ac.ir

^۵ استادیار گروه معارف اسلامی دانشگاه اصفهان؛ M.sepahi@Itr.ui.ac.ir

مقدمه

امروزه مناسبات فرهنگ بازار و تجاری‌سازی، تعلیم و تربیت را نیز تا حدودی تحت تأثیر خود قرار داده است. این مسئله ارزش حقیقی و ذاتی دانش را با چالش مواجه کرده است. کارکرد دانش از فعالیتی تنها معطوف به حقیقت‌جویی فراتر رفته و به عنوان کالا و فعالیتی برای سودآوری قلمداد می‌شود. در این رویکرد بیشتر به نیازهای نقص و مادی انسان توجه می‌شود و در مواردی از نیازهای متعالی انسان غفلت می‌گردد و سرنوشت انسان با اشیاء درهم آمیخته و بر روابط انسانی مناسبات بازار و ابزار، حاکم می‌شود. لذا این مسئله دانش را در مرکز توجه قرار داده است و رابطه خود را با ثروت و قدرت مستحکم و ماهیت او را متحول نموده و این فعالیت به اصطلاح عقلانی نه برای حقیقت‌جویی بلکه حرفه‌ای برای سودآوری و رقابت در نظر گرفته می‌شود.

منظور از فرهنگ بازار، فروکاستن جایگاه تربیت از ارزشمندی ذاتی به کالای قابل عرضه و قیمت‌گذاری است و منظور از تجاری‌سازی رویکردی در تربیت حرفه‌ای است که به جای ترویج دانش کاربردی در جامعه نهادهای تربیت حرفه‌ای به ابزاری برای رقابت و به بنگاه اقتصادی تبدیل گردیده‌اند و چنین تربیتی منجر به تقویت سلطه سیاسی و اقتصادی طبقه حاکم شده و همه چیز بر حسب سود ارزش‌گذاری می‌شود. این در حالی است که تربیت حرفه‌ای باید وسیله‌ای برای تحول و هدایت آدمی و نوعی عقل‌ورزی شغلی و به منزله عمل کامل عقلانی که فراتر از مهارت صرف و دارای جنبه‌های شناختی و ارادی و نگرشی قلمداد شود و این مهارت‌ها نباید جدا از منظومه معرفتی افراد باشند.

داویس و بانزل بر این باورند که نئولیبرالیست‌ها از طریق خصوصی‌سازی و تجاری‌سازی بر فرهنگ اثرگذار بوده‌اند و با تغییر استراتژی از حاکمیت به کنترل روش‌های جدیدی مانند ابزار دانش برای کنترل اشخاص و حوزه‌های عمومی در جهت خدمت به سرمایه‌داری فعالیت می‌کنند (داویس و بانزل، ۲۰۰۷، ص ۲۴۸). تجاری‌سازی و فرهنگ بازار دارای رویکردی مکانیکی در تربیت هستند. به طوری که اورتون (۱۹۸۴) و واینر (۱۹۹۱) پیش‌فرض بنیادین نظریه ماشینی‌نگری ارگانیستی را رویکردی کاهش‌گرایانه به انسان و قوانین علوم طبیعی را قوانین اصلی حاکم بر جهان و طبیعت می‌دانند و در نهایت هر چیزی را می‌توان به آن‌ها فروکاست. در استعاره ماشینی‌نگری، اعمال افراد غیر ارادی بوده و واکنش به محرک‌ها اجباری و از پیش تعیین شده و مبادله فشار و انرژی به گونه‌ای انجام می‌شود که تعادل کل نظام

حفظ شود. از ویژگی‌های اصلی این رویکرد، کمیت‌گرایی و رابطه علی جبری میان پدیده‌ها است (پینتریچ و شانک، ۱۳۹۸، ص ۹۸).

جلوهای تجاری‌سازی به صورت فردی و اجتماعی در انحصارطلبی‌های فردی و قشری می‌تواند نمود داشته باشد و موانعی برای مشارکت عام و فراگیر شهروندان است و شهروندان در نهادهای تربیتی تجاری شده سرمایه‌گذارانی هستند که بر روابط آن‌ها منطق سود و هزینه و مناسبات مشتری و فروش خدمات حاکم است و مبنای برخورداری هر کس از تربیت میزان سرمایه اوست زیرا این نهادهای تربیتی در انحصار افراد حقیقی و حقوقی هستند و باید به میزان سرمایه‌گذاری از خدمات آن‌ها بهره‌مند شد.

نشانه‌های تجاری‌سازی دانش در شیوه‌های حاکمیت حوزه‌های عمومی به طور عام و در کنترل نظام‌های تربیتی به شکل خاص، علاوه بر سطح جهانی و ملی در درون نظام‌های آموزشی وجود دارد و در آموزش و پرورش ایران نیز کریمی (۱۳۹۳) در پژوهشی با اشاره به غلبه پدیده گفتمان موفقیت و رفع نیازهای بیرونی در آموزش و پرورش به شکل‌گیری تشکیلاتی به نام صنعت فرهنگ اشاره دارد که از دبستان تا دانشگاه گسترش داشته و هدف آن گذشتن از سد کنکور است و راه دستیابی به آن به دست سرمایه‌گذاران آموزش سپرده شده است. در اسناد رسمی آموزشی کشور وجود ادبیاتی چون خرید خدمات آموزشی و قوانین مصوب مدارس خصوصی برخی از طرح‌های توسعه‌ای تأییدی بر این مطلب است. باقری بر این باور است که مفهوم جامعه دانایی محور در فضای اطلاعاتی دانش شکل گرفته و در برنامه چهارم توسعه کشور (۱۳۸۸-۱۳۸۴) به کار رفته است (باقری، ۱۳۹۱، ص ۱۱).

در سند تحول آموزش و پرورش ایران نیز در ذیل مبانی نظری دین‌شناختی اهدافی در فضای مفهومی صنعت فرهنگی درج گردیده است که به نظر می‌رسد اصطلاحاتی چون تأسیس و تداوم تمدن نوین اسلامی ناظر به مهندسی فرهنگی و مفروض داشتن ابزار و مصنوع بودن فرهنگ و تربیت باشد و در راهکار عملیاتی ۵-۳ سند تحول از طراحی الگوی پوشش دانش‌آموزان بحث شده است که غایات یکسان و مهندسی فرهنگی را مفروض می‌گیرد و جهت‌گیری ساختن بر پدیده مادی را تداعی می‌کند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰).

بدیعیان، نجفی و حیدری (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان "تحلیل جایگاه خودگردانی در سند تحول آموزش و پرورش ایران" بر این باورند که خودگردانی و خود رهبری عقلانی به عنوان هدفی تربیتی در متن سند تحول مشاهده نمی‌شود و تعبیر مرتبط به تأمل عقلانی که به

سطوح بالای شناختی اشاره دارد و خودگردانی عقلانی منوط به تحقق آن‌هاست؛ کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

محمدی و زیباکلام (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «*نئولیبرالیسم و تجاری‌سازی تربیت: چالشی فرا روی تربیت اخلاقی*» با اشاره به چالش‌های تجاری‌سازی، نگاه ابزاری به انسان و تبدیل دانش به کالایی برای سودآوری و غفلت از خیر عمومی را آثار بازاری‌سازی تعلیم و تربیت دانسته‌اند. حاجی خواجه‌لو و حسام‌پور (۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان «*به سوی پارادایمی جدید از علم*» با اذعان به شکل‌گیری پارادایم جدید از ارزش‌گذاری علمی، بر این باورند که اجتماعات علمی و انسانی در نقش جدید خود اگر بی‌توجه به ارزش حقیقی علم باشند، به مثابه عامل سرمایه‌داری نقش ایفاء می‌کنند.

امروز نیز با ورود پارادایم جدید علمی مبتنی بر فرهنگ بازار، علوم ارزشمند هستند که سودآوری و تولیدات بیشتری داشته باشند. این در حالی است که سودآوری علمی باید مبتنی بر درک صحیحی از جایگاه حقیقی و ماهیت علم و نقشی که علم در سعادت و خیر عمومی و فراگیر که برای انسان دارد، باید مورد توجه قرار گیرد. آنچه مسئله بازاری‌سازی دانش را در جامعه امروز ضروری می‌سازد سنت اسلامی و ایرانی است که در آن دانش با ویژگی صدق و حقیقت در نظر گرفته شده است و دستیابی به حقیقت را، وابسته به تهذیب اخلاقی نگریسته و اخلاق از لوازم پویش به سوی حقیقت در نظر گرفته می‌شود و نیز فیلسوفان در گذشته حقیقت را در حیطه عقل نظری مورد توجه داده‌اند و از خلط آن با سودآوری حذر کرده‌اند. فیلسوفانی مانند افلاطون و افلوپین دانش را امری آسمانی در نظر می‌گرفتند و تنزل آن به فعالیت‌های ثروت‌اندوزانه مجاز نمی‌دانستند. لذا اگر معیار دانش را حقیقت و صدق در نظر بگیریم تلفیق حقیقت و اخلاق در برابر بازاری و انتفاعی شدن صرف دانش، مقاومت خواهد کرد. رویکرد حقیقت‌گرایی به دانش بیش از هر اندیشمندی، در اندیشه‌های فیلسوفان نوافلاطونی در صدر آن‌ها افلوپین، با عنوان نظریه فیض تجلی بیشتری نموده است. این رویکرد با تأکید بر ویژگی‌های ذاتی و زیست معنوی انسان و اعراض از تعلقات مادی و با بهره‌برداری از راهبردهای تربیتی مانند: حقیقت‌جویی، تعالی‌گرایی و سوگردانی نفس از محسوسات و خودتحقیق، عدل‌ورزی و تعقل‌ورزی، فضیلت‌گرایی، پناه بردن به عقل حقیقی و ایجاد تحولات درونی و تمرکز بر برآوردن نیازهای متعالی نفس دارای ظرفیت‌های مناسب برای مقابله با چالش بازاری‌سازی دانش می‌باشد. در این رویکرد با اصالت‌بخشی به خویشتن و خودیابی مانع تشکیل خودکاذب و خودفریبی می‌شود و با

معنویت‌گرایی، خیرخواهی فراگیر و روی‌آوری به ارزش‌های معنوی مانع انباشت سرمایه در بعد فردی و اجتماعی می‌شود. این رویکرد عاملیت انسان و حق حاکمیت عقل حقیقی را به رسمیت می‌شناسد و مانع انفعال و ابزاری‌شدن سوژه‌های تربیتی در دست ایدئولوژی‌ها و اجتماعات انسانی می‌گردد.

نگاه فیض‌محوری به هستی در تعیین غایات، معنادار کردن زندگی، مراتبی بودن معرفت و تعالی وجودی انسان و مناسبات معرفتی او مؤثر است. با این رویکرد می‌توان هستی و جهت‌گیری‌های آن را تفسیر و تبیین تربیتی نموده و برای تربیت عقلانی دلالت‌هایی استنتاج کرد و در زندگی عملی بکار گرفت.

مسئله این پژوهش مقابله با یکی از چالش‌های تربیت عقلانی به نام مقولهٔ بازاری‌شدن دانش در تربیت امروز است که استفاده از روش‌های تربیت عقلانی افلوطین که مبتنی بر امور حقیقی و خودسازی و تعالی وجودی است، می‌تواند بدیلی برای پاسخ‌گویی به این چالش تربیت عقلانی و مانع از ایجاد رابطه‌های آسیب‌زای دانش با قدرت و ثروت گردد.

در بررسی پیشینه این پژوهش، به موارد زیر می‌توان اشاره کرد که در زمینه اندیشه افلوطین و یا تربیت عقلانی صورت گرفته‌اند: باقری و باقری (۱۳۹۰) در پژوهشی تحت عنوان "نگاهی انتقادی به رویکرد فیض محور در فلسفه اسلامی و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت" پرداخته و در آن به تأثیر نظریه فیض افلوطین بر فلسفه ملاصدرا اذعان نموده است که این رویکرد می‌تواند در زمینه هدف‌ها و مراحل تعلیم و تربیت دلالت‌هایی تربیتی مانند مراتبی بودن معرفت و مراحل رشد و اعتلای نفس در فرآیند تعلیم و تربیت داشته باشد و نویسنده با بیان ایرادی که به رابطهٔ توالی‌گرایی در مواد درسی وارد نموده است راهی میانه به نام توازی‌گرایی و توالی‌گرایی ناهم‌زمان پیشنهاد می‌کند.

رضایی، نوروزی و سپاهی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «کارکردهای تربیت عقلانی از نظر جوادی آملی» عقل انسانی را تربیت‌پذیر و غایت تربیت عقلانی را رسیدن به حیات الهی می‌داند و با تربیت عقلانی ادراک قویتر و به تبع آن سطوح زندگی انسانی معقول و گوارتر می‌شود. تربیت عقلانی انسان را جستجوگر و او را به مقام عبودیت خداوند می‌رساند.

با بررسی پژوهش‌های صورت گرفته در مورد افلوطین و تربیت عقلانی تلاش محققان برای رسیدن به پژوهشی که به تربیت عقلانی از منظر افلوطین بپردازد بی‌نتیجه ماند با این همه با بررسی تربیت عقلانی از دیدگاه اندیشمندان و همچنین تربیت از منظر افلوطین، سعی بر آن

شد تا با مطالعه‌ی یافته‌های پیشین از بیان مطالب تکراری اجتناب نموده تا نوآوری‌های جدید علمی در پژوهش حاضر تبیین شود.

در پژوهش حاضر سعی شده است، روش‌های تربیت عقلانی از دیدگاه افلوطین مورد بررسی و تبیین قرار گیرد چرا که این مبحث به عنوان یک خلأ اساسی در پژوهش‌های تربیتی محسوس می‌شد. بر همین اساس در این پژوهش به دو سؤال اساسی زیر پاسخ داده می‌شود:

۱: *حیات معقول چه مفهومی از منظر افلوطین دارد؟*

۲: *روش‌های تربیت عقلانی از منظر افلوطین کد/مند؟*

در اجرای این پژوهش ابتدا برای دستیابی به پرسش اول پژوهش، از روش توصیفی تحلیلی استفاده شده است که نقطه مقابل توصیف تجربی است و برای وضوح مفهومی حیات عقلی و عناصر تشکیل دهنده آن از منظر افلوطین به فهم بحث مبانی نظری افلوطین تمرکز گردیده است و سپس برای دستیابی به سؤال دوم پژوهش از الگوی بازسازی شده فرانکنا استفاده شد که الگویی پیشرونده است چون به ایجاد و تولید رویکردها و اهداف تربیتی می‌انجامد. باقری با افزودن یک گزاره مقدماتی هنجاری آغازین و یک گزاره مقدماتی توصیفی ارزش یا هدف بنیادین را به شکل نتیجه یک قیاس عملی در نظر می‌گیرد. مفهوم مبنا در این روش به صورت گزاره‌های توصیفی در نظر گرفته شده است که واقعیتی را بیان می‌کند اعم از آنکه واقعیتی ماوراء طبیعی و فلسفی یا طبیعی و یا معرفت‌شناسی یا ارزش‌شناسی و یا الهیاتی می‌باشد. گزاره‌های مبنايي تأثیر خود را در تعیین ویژگی اهداف اساسی تعلیم و تربیت و روش‌ها و نیز ساختار مفهومی تعلیم و تربیت آشکار می‌سازند (باقری، ۱۳۸۹، ص ۷۳).

مبانی نظریه فیض افلوطین

در دیدگاه فیض محوری موجودات هستی نشئت گرفته از واحد نخستین هستند و واحد امکان همه چیز و عقل و زندگی و موجودات همه از او صادر و به او بازگشت می‌کنند (مکنا، ۱۹۵۷، ص ۴۰۷). واحد کمال مطلق است که از شدت پر بودن همچون چشمه‌ای فیاض می‌جوشد و از این فیض موجودات و مخلوقات به ضرورت پیدایش می‌یابند همان‌گونه که شدت درخشش خورشید به پراکنده شدن شعاع‌های نور آن به اطراف و روشنایی اطراف منجر می‌شود. فیض در هستی جنبه زمانی ندارد و حکایت از ترتیب منطقی موجودات است. هر چه از واحد دور شوند از وحدت آن‌ها کاسته، و به کثرت آن‌ها افزوده می‌شود. عقل

اولین صادری است که از احدیت صادر می‌شود و او نیز چون مبداء خود را تعقل می‌کند بارور می‌شود و مرتبه مادون خود را پدید می‌آورد (الفاخوری و الجبر، ۱۳۸۶، ص ۸۶). در مرتبه دوم نظام فیض، نفس کلی قرار دارد که واسطه عالم معقول و محسوس است و وجود او نتیجه لبریزی و فیضان عقل است و در مرتبه سوم طبیعت و ماده یا هیولا پایین‌ترین مرتبه می‌باشد که هستی ظاهری یا لاجود است (رحمانی، ۱۳۹۰، ص ۲۹۵).

مبانی نظری هستی‌شناسی افلوطین در تعلیم و تربیت دلالت‌هایی دارد که می‌توان مواردی مانند اعتقاد به وجود واحد نخستین در راس هستی و غایتمندی هستی و کسب حیات معقول به عنوان غایت تعلیم و تربیت و مراحل بودن رشد و پیوستگی فرآیندهای تربیتی و فیض بخشی و رابطه معنوی در مناسبات مربیان و دانش‌آموزان، خیرخواهی و نوع دوستی و ضرورت خودشناسی و خلوص و زیباسازی نفس فردی و اعتقاد به مادی و معنوی بودن هستی و اینکه هستی فراتر از ماده است و واقعیت‌های شگرفی در ورای طبیعت وجود دارد و در حیطه نفس فردی به ارتباط متقابل ساحت‌های نفس اشاره کرد.

افلوطین تفاوت نفس با عقل را در این می‌داند که عقل در حالت ثبات و سکون پدید می‌آورد ولی نفس در حالت حرکت و جنبش افعال خود را پدید می‌آورد. رابطه نفس با عقل با مفاهیم تجلی و ظهور مطرح شده و نشان دهنده رابطه فقری، ربطی و تعلق تام و تمام نفس به عقل است. نفس اندیشه به زبان آمده و تنزل عقل و نیروی زندگی است که از عقل می‌تراود. انسان‌شناسی و کنشگری و فعالیت عقلانی نفس و رسیدن به مقام عقلانی و تعالی نفس فردی ضرورت‌هایی در تربیت دارد که از آن‌ها می‌توان به آمادگی و قابلیت‌ها و امکانات نفس برای آزادی و اختیار و خیرگزینی و کرامت ذاتی نفس انسانی و عقل‌ورزی در دو سطح شناخت و عمل اشاره کرد.

رویکرد تشکیکی به هستی نخستین بار توسط افلوطین بیان شده است و در اندیشه فیلسوفان نوافلاطونی بسط یافت. افلوطین نفس را حلقه واسطی میان عالم معقول و محسوس قرار داده است و مراتب سه‌گانه عقل و نفس و طبیعت را طراحی کرده است. سلسله مراتب هستی به صورت نزولی از احد که ورای وجود و عدم است به عقل که کاملاً مجرد است و سپس به نفس که نیمه مجرد است و نهایت به طبیعت که مادی است تشکیل یافته است. این آموزه فلسفی مفاهیمی چون گذر از قوه به فعل و مراحل بودن معرفت و مراتبی بودن عقل نظری و عقل عملی و ضرورت پیش‌نیازها و آمادگی و قابلیت‌ها را در امر تعلیم و تربیت را ضروری می‌نماید و زندگی زیستی انسان پله اولیه حیات و لازمه کسب

زندگی عقلانی است و نیز به رابطه طولی برنامه درسی و ترتبی بودن معرفت و سطوح معرفتی از محسوس به معقول و در نظر گرفتن سطح بالای معرفت شهودی و عرفانی و ترتبی بودن فرآیندهای یاددهی و یادگیری با روش‌های تدریس از محسوس به نیمه محسوس و انتزاعی و تعمیم مفاهیم در تعلیم و تربیت اشاره کرد تشکیکی بودن هستی زمینه را برای اصالت دادن به وجود نسبت به ماهیت و نیز اصل تشکیک در وحدت به تشکیک در کثرت منجر می‌شود و مقوله‌های فقر و غنا و خیر و شر معقول و محسوس قوه و فعل ذات و صفات را می‌توان از مبانی هستی‌شناسی افلوپین استنباط کرد.

افلوپین در سلسله مراتب هستی با افزودن احد به طرح خود و استقرار آن در فراسوی عقل و هستی برای اولین بار الهیات را وارد متافیزیک کردند واحد از نظر ایشان عاری از هرگونه تحدید و ترکیب و غیر قابل توصیف است معرفت درست نسبت به او به صورت تعالی تنزیه و سلبی می‌باشد (افلوپین، ۱۳۸۹، ص ۷۳۶).

در این مبانی الهیاتی می‌توان گفت هستی آیه و نشان از احد نخستین است و او خیر بنیادین و بنیاد هرگونه خیر در هستی است و موجودات نیز به تبع دارای ساحت‌های صفات و ذات هستند و برای هر موجودی میتوان دو نیرو قایل شد یک نیرو درونی و ذاتی جوهری و دیگری نیروی اثرگذاری بر بیرون و به تعبیر افلوپین تصویر اوست او در مبانی هستی‌شناسی خودکنش درونی و کنش بیرونی به هم پیوسته می‌داند و کنش بیرونی نیروی خود را از کنش درونی اخذ می‌کند. کنش بیرونی که بازتابی از کنش درونی است برای رده پایین مایه کنش درونی به شمار می‌رود (امیلسون، ۲۰۰۷، ص ۲۶). از این اثرگذاری بیرونی می‌توان تحت عنوان مقام صفات اشاره داشت. لذا نفس فردی با شرافت و جایگاه ذاتی که دارد به تنهایی همه چیز در او مندرج است. با روش‌های یادآوری و تذکار خالص‌سازی می‌تواند به آن‌ها دست یابد.

ابتکار دیگر افلوپین در منظومه فلسفی خویش طرح قوس صعود و نزول در هستی‌شناسی اوست. با وجود بسترهای این بحث در فلسفه افلاطون افلوپین آن را بسط و تفصیل بخشید و به موجب آن احد به مرتبه عقل نزول می‌یابد بدون آن که از مرتبه کمال او در مرتبه احدیت چیزی کاسته شود. افلوپین این موضوع را با استعاره خورشید و پرتوافکنی و آینه و تصویرات آن مطرح ساخته است (کاپلستون، ۱۳۸۰، ص ۵۳۷). در مراتب بعدی از مرتبه عقل به مرتبه نفس و نهایت نزول به مرتبه طبیعت منتهی می‌شود. قوس صعود نیز با فرآیندی فرارونده برای دستیابی به بالاترین مرتبه از مراتب طبیعت آغاز و به نفس و عقل

می‌گذرد و نفس با شیوه‌های عرفانی و خلسه‌آمیز با احدیت اتحاد عرفانی و یگانگی ایجاد می‌کند (کاپلستون، ۱۳۸۰، ص ۵۴۲). قوس صعود و نزول ناظر به جاودانگی نفس و امکان تعالی و تنزل نفس آدمی و امکان تربیت پذیری نفس فردی و کرامت ذاتی او را یادآوری می‌نماید.

افلوپین خوشبختی را در زندگی کامل عقلانی قابل تحقق می‌داند که این زندگی در حوزه عقل امکان‌پذیر است (افلوپین، ۱۳۸۹، ص ۸۵). او خوشبختی را مراتبی و درجات آن را متناظر با درجات زندگی می‌داند و زندگی فرد خوشبخت، خردمندانه و مبتنی بر حاکمیت عقل و از خودکفایی کامل برخوردار است. نیکبختی به حالات فعلی و درونی نفس وابسته است و موجب نیکی اعمال می‌شود و این حالات نتیجه و اثر فعالیت عقلانی می‌باشد (افلوپین، ۱۳۸۹، ص ۱۰۶). افلوپین نهایت خوشبختی را دیدار نیک نخستین و کسب تجربه‌های عرفانی در زندگی می‌داند (افلوپین، ۱۳۸۹، ص ۱۱۹۹). زندگی عقلانی فرد خوشبخت با ارزش‌های معنوی و خیرخواهی، خودگردانی، آرامش و فراغت از درد و رنج و همراه با شادابی است. این زندگی پرتوی از نیک نخستین و عقل صورت‌مرآتی از احد است (ادواردز، ۱۹۶۲، ص ۲۲۸؛ آرمسترانگ، ۱۹۷۳، ص ۱۳). منظور افلوپین از دیدار نیک نخستین دستیابی نفس انسانی به حقیقت نهایی و مبدأ هستی است و این معرفت برای هر فردی هماهنگ با سطوح معرفتی اوست اگرچه این معرفت حقیقی برای همه افراد عادی مقدور نیست لذا اگر زندگی او جهت‌گیری معنوی داشته باشد به همان میزان این معرفت برای او پدیدار می‌شود. افلوپین زندگی فرد عاقل را عین خوشبختی و در حاکمیت اصول عقلانی می‌داند و به همین دلیل خودبسنده و خویش‌تندار است و نفس انسانی با این زندگی عقلانی خویشاوندی و اشتیاق دارد و همواره خواهان بازگشت به آن است. بنابراین افراد انسانی باید زندگی کامل عقلانی کسب کنند و از آنجا که این زندگی وابسته به تحقق نگرش‌ها، قابلیت‌ها و مهارت‌های عقلانی است، باید انسان‌ها این قابلیت‌ها را در زندگی خود کسب کنند. افلوپین دست یافتن به حیات معقول و زندگی کامل را مستلزم زمینه‌هایی می‌داند که هر کدام از آن‌ها اشاره به ابعاد زندگی عقلانی دارند و می‌توان آن‌ها را به عنوان اهداف واسطی و در تأمین حیات عقلانی و زندگی کامل و یگانگی با واحد نخستین در نظر گرفت.

براساس یافته‌های علوم تجربی و روان‌شناسی و الهیاتی و نیز در اندیشه افلوپین زندگی عقلانی دارای ابعاد مختلفی است که اولین بعد آن بعد جسمی است که متربی باید در تطهیر و پاکیزه‌سازی آن بکوشد. دومین بعد حیات عقلی بعد نظری و خودشناسی است که

باید قابلیت اندیشه‌ورزی را در خود ایجاد کند. سومین بعد حیات عقلی بعد ارزشی و ذوقی می‌باشد که متریبی باید در زیبایی نفس و سلوک عملی و کسب حکمت عملی بکوشد و دیگری بعد ارادی و آزادی فرد است که به رهبری خرد زندگی خود را تدبیر کند. بر همین اساس افلوپین نیز خوشبختی را نتیجه زندگی معقول و هماهنگ با نیروی مؤثر عقل و فعالیت‌های او می‌داند و آن را صرفاً نبود رنج نمی‌داند (جرسون، ۲۰۱۲). او خوشبختی را در برآیند و جامعیت نیروهای عقلی می‌داند و هرگاه که نفس به معقول می‌پیوندد به زیبایی عدالت و خیر و فضایل عقلی مستعد می‌گردد و به شکوفایی و فعلیت آن‌ها در خود می‌پردازد و زندگی عقلانی به مثابه مقصد و سکنی گزیدن نفس انسانی است (افلوپین، ۱۳۸۹، ص ۱۰۹۱). افلوپین به پیروی از افلاطون وجود حقیقت و زیبایی را پرتوهایی از احد نخستین می‌داند و از حیات معقول به عنوان مرغزار حقیقت یاد می‌کند که فراتر از عالم محسوس است. نفس باید از آن تغذیه کند و خوشبختی را نوعی خودتحوالی می‌داند که شخص با آرمان‌های عقلانی خود وحدت پیدا می‌کند (جرسون، ۲۰۱۲، ص ۱).

زندگی عقلانی تصویر عقل، جامع و خودکفا و عقل در آن حاکمیت دارد و با فعلیت و تحقق در همه ساحت‌های شناختی عاطفی اخلاقی همراه است زندگی عقلی تشبه به واحد نخستین می‌باشد و مقصود از تشبه با واحد نخستین، برخورداری از حیات معقول توسط نفس و یگانگی نفس با واحد و سیر مراتب صعود است که به واسطه ایجاد شرایط و زمینه‌هایی در فرآیند تربیت حاصل می‌شود و این زندگی عقلی زندگی کامل و مترادف با عقل است (ادواردز، ۱۹۶۲، ص ۳۵). افلوپین تشبه به مبدأ هستی را وابسته به گام نهادن در مسیر عدالت و فضیلت می‌داند چون نظم و فضیلت مربوط به عالم معقول است بنابراین فضیلت برای نفس امری اکتسابی و برای عالم معقول امری ذاتی است و نفس در صورت کسب فضیلت، تشبه به عقل و واحد نخستین می‌شود فضایل ما را می‌آریند و منظم و بهتر می‌سازند زیرا هیجان‌ات و میل‌های ما را معتدل و کنترل می‌کنند (افلوپین، ۱۳۸۹، ص ۶۱).

بهره‌مندی از مبانی نظری افلوپین می‌تواند راهنمای مربیان در تربیت عقلانی و توصیف حقیقت انسان به عنوان سنگ بنای نظام تربیتی و استنتاج دلالت‌های این مبانی در ابعاد اهداف و روش‌ها و راهبردهای تربیت عقلانی و مقاومت در برابر چالش‌های تربیت عقلانی در حوزه‌های مختلف تعلیم و تربیت باشد تمرکز این مقاله به مقوله روش‌های تربیت عقلانی حقیقی و استنباط مؤلفه‌های آسیب‌زای مربوط به آن و روش‌های مقاومت در برابر این

چالش‌ها با تمرکز بر مسئله بازاری‌سازی و تجاری‌سازی در تعلیم و تربیت امروز و همچنین آموزش و پرورش ایران می‌باشد.

مؤلفه‌های بازاری شدن دانش و روش‌های مقاومت در برابر آن

الف: دانش معطوف به ثروت

یکی از مظاهر عقلانیت ابزاری سودگرایی و مصرف‌زدگی است ثروت‌اندوزی و انباشت سرمایه وجه متمایز این نوع زندگی است؛ زیرا انسان‌ها دارای دو جنبه زیستی و معنوی هستند جنبه مادی به نیازهای زیستی و جنبه معنوی به نیازهای متعالی توجه دارد التفات انسان به نیازهای زیستی و مادی او را از نیازهای متعالی غافل می‌نماید زیرا دانش معطوف به ثروت، صدای اخلاق را نمی‌شنود و هدف خود را در سود و سرمایه بیشتر می‌داند و پیوند دانش و اخلاق را به ضعف می‌کشاند. گسترش این رویکرد موجب رقابت‌های ناسالم می‌شود و آثار آن استیلای پیشرونده بر طبیعت و چالش کمبود منابع و تبعات زیست محیطی و ترویج رقابت‌های ناسالم می‌باشد. در شرایط غلبه این نگرش به تعلیم و تربیت سوژه‌های تربیتی تبدیل به ابژه‌های دانش می‌شوند و ارجمندی آن‌ها تحت تأثیر سودگرایی قرار می‌گیرد. یکی از روش‌های عقلانی مورد نظر افلوطین در مقابله با این چالش عقلانی روش تعالی معرفتی و خیرخواهانه نفس است نفس با طی مراحل بالای معرفتی نیازهای مادی در نظرش حقیر و بی‌مقدار می‌شود و نیازهای زیباشناسی و خیرخواهانه و وجودی اهمیت می‌یابند. براساس مبانی نظری اندیشه‌های افلوطین زندگی زیستی و مادی پله اولیه کسب یک حیات عقلی و معرفتی است که نیازهای مادی پله فرودین این زندگی متعالی هستند. در نظام‌های تعلیم و تربیتی که وسیله‌ها هدف شمرده می‌شوند و همه جا سخن بر سر معلومات بیشتر در زمان کمتر و برنامه فشرده‌تر و صرفه اقتصادی‌تر است روش‌های تربیتی نیز تابع این رویکرد ابزاری است به شخصیت فردی انسان که هدف اصلی تربیت است توجه چندانی نمی‌شود. در این نوع رویکرد آموزش‌ها خشن و انسان‌ها به کار و انرژی زنده و شغل تبدیل می‌شوند. روش بدیل و مقابله افلوطین در مقابل این چالش عقلانی روش کسب معرفت نفس بر مبنای مراتب نفس است.

روش کسب معرفت بر مبنای مراتب نفس

بر مبنای مبانی نظری افلوطین متناظر بودن سطوح زندگی موجودات در هستی با سطوح معرفت باعث مراتبی بودن زندگی می‌شود که شامل نباتی، حیوانی و عقلانی است و درک هر

مرتبه را نیازمند تحولی وجودی و هم سنخ شدن با آن مرتبه می‌باشد و به تعبیر او چشم‌هایی که صفت آفتاب ندارد قادر نیست آفتاب را ببیند معرفت و اندیشه‌های مبهم ناظر به زندگی مبهم و اندیشه روشن ناظر به زندگی روشن می‌باشد. خوشبختی و سعادت نفس وابسته به تربیت و تعالی معرفتی است و نفس انسانی با نیمه مجرد بودن در میانه عالم محسوس و معقول قرار دارد. بنابراین آدمی باید نفس خود را به جهان والا تعالی دهد تا در مراحل اولیه زیستی که وجه فرودین حیات آدمی است توقف نکند، بلکه باید با تعالی معرفتی در زندگی به جهان معقول و عقل روی بیاورد.

نفس با فرارفتن از مراحل معرفتی به مقام عقل و درک کلیات دست می‌یابد و در عالم معقول و مجردات به سیر و سلوک می‌پردازد. تعالی نفس با حفظ مراتب پایین تنها در یک حرکت عمودی و سلوکی نفس امکان‌پذیر است (ابراهیمی دینانی، ۳۹۴، ص ۴۳۴). بنابراین تا نفس انسانی به درجه بالای شناختی دست نیابد ارتقای وجودی پیدا نمی‌کند و نفس انسانی در مراحل معرفتی و وجودی با دست‌یابی به خیر برتر تعلقات او و تکاثر طلبی او به نیازهای پایین‌تر کم رنگ می‌شود.

نفوس انسانی با تعالی معرفتی از حس به خیال و از خیال به عقلانیت و از عقل استدلالی به عقل شهودی باعث می‌شود به تحول وجودی دست یابد و نیازهای سطح بالاتری برای او آشکار می‌شود و تعلقاتش نسبت به نیازهای نقص و مادی کمتر می‌شود. روی‌آوری نفس به نیازهای متعالی زندگی افراد را معنوی و معقول می‌کند و به همان اندازه نیازهای زیستی و اولیه به دید تحقیر نگریسته می‌شوند. تفاوت نفوس نتیجه حالات و طبیعت و سطوح معرفتی و وجودی آن‌هاست. تعلقات مادی نتیجه توقف مراتب وجودی نفس در سطح اولیه می‌باشد. تعالی خواهی از طریق کسب معرفت یکی از روشهای مقاومت در مقابل ثروت اندوزی و سودگرایی و منفعت‌گرایی مادی می‌باشد.

با عنایت مطالب فوق مقدمات و نتایج قیاس عملی به شرح ذیل است:

مقدمه عملی قیاس ۱: نفس فردی باید به تکامل وجودی دست یابد. (گزاره هنجاری)

مقدمه عملی قیاس ۲: تکامل وجودی نفس در گرو معرفت است. (گزاره واقع‌نگر)

نتیجه عملی قیاس: متربی باید (با هدف تکامل وجودی) به کسب معرفت بپردازد (گزاره هنجاری)

ب: دانش معطوف به صنعت فرهنگی

از دیگر مظاهر عقلانیت ابزاری نگاه یک‌سویه و مهندسی به دانش و یکسان‌سازی فرهنگی در مناسبات افراد می‌باشد. در این رویکرد مخاطبین دانش، ابژه‌هایی هستند که روابط با ثبات و شی‌وارگی بین آن‌ها حاکم می‌شود و استقرار این نظم دانشی موجودات بشری را موجوداتی حقیر و بی‌اراده مفروض می‌گیرد و در این رویکرد هم‌رنگی و هم‌نوایی جایگزین آگاهی می‌شود. ایوان ایللیچ با انتقاد از این وضعیت ادعا می‌کند که تعلیم و تربیت به معنی کالای ناملموسی درآمده است که باید برای همگان تولید شود (پالمر، ۱۳۹۳، ص ۳۴۳) در این رویکرد طرحی بر روابط انسان‌ها حاکم می‌شود که آگاهی‌های فردی یا نگرش فرد به امور، امری ثانوی تلقی می‌شود و صنعتگران تصویر معینی از جامعه آینده در نظر دارند و در پی آن هستند که آن را در عمل تحقق بخشند (باقری، ۱۳۹۴، صص ۱۵۰-۱۵۱). مفروضات این رویکرد انسان‌ها را قطعات و ابزارهای یک ماشین بزرگ تولید می‌داند که خاصیت قطعات قابل تعویض دارند و اهمیت آن‌ها با کارایی و سودمندی سنجیده می‌شود هرگونه اراده و استقلال و خود فرمانی عقلانی را مانع سودمندی سیستم از پیش بنیادگذاری و برنامه‌ریزی شده می‌داند. در تعلیم و تربیت امروز گرایش به روش‌های اثبات‌گرایانه و تجربی و ترجمه و تفسیر رفتار و تجربیات انسان‌ها در فعالیت‌های تربیتی به کمی‌سازی و آزمون‌های عددی از جلوه‌های از برخورد شی‌وارانه به انسان و تجربیات و یادگیری‌های اوست. روش بدیل افلوپین در برابر این چالش روش کنشگری عقلانی افراد انسانی و توجه به اختیار و آزادی و تعامل اثربخشی انسان در ابعاد و ساحت‌های مختلف نفس می‌باشد. یکی از مصداق‌های صنعت فرهنگ در آموزش و پرورش ایران غلبه کنکور بر سیستم آموزشی است که بر فعالیت‌های مدارس از ابتدایی تا دانشگاه تأثیرگذار است و سرمایه‌گذاران عملاً فعالیت‌های آموزشی را به نفع اهداف خود تحت تأثیر قرار داده‌اند کنکور که باید ابزاری برای هدایت تحصیلی و توزیع تحصیلی باشد به هدف تبدیل گردیده است.

روش کنشگری بر مبنای تعامل ساحت‌های نفس

افلوپین درآموزه فیض فعالیت دوگانه‌ی درونی و بیرونی موجودات را در هستی را فراگیر می‌داند و اصالت را به فعالیت درونی می‌دهد و فعالیت بیرونی بازخورد فعالیت درونی در موجودات است. انسان نیز به واسطه داشتن نفس دارای اراده اختیار و دارای نیروی اثربخشی است که با روش تعامل و کنشگری می‌تواند از حالت انفعال و تأثیرپذیری صرف خارج شود و با نیروی تعقل اهداف و مبدأ و معاد خود را بشناسد و مناسبات و فعالیت‌های

خود را متناسب با آن‌ها تنظیم نماید منظور از کنشگری نفس فعالیت و تعامل ساحت‌های مختلف نفس است که در دو جهت معقول نسبت به عقل و در جهت محسوس نسبت به طبیعت فعالیت دارد. فعالیت‌های نفس با بعد عقلانی موجب کسب روشنایی و صفات و خصایص عقلانی مانند زیبایی و عدالت و کسب خیر برای نفس می‌باشد. نفس خود نیروی اثربخشی است که از عقل صادر گردیده و صورت مرآتی عقل است و تصویر هر چیزی باید با خود آن چیز شباهت داشته باشد. نفس با التفات به مبدأ و اصل خویش صفات عقلانی را کسب می‌کند و در تعامل با صفات عقلی خود ویژگی‌های عقل کسب می‌کند و به تعبیر افلوپین خود تبدیل به عقل می‌گردد.

در صنعت فرهنگی موضوع تربیت امری منفعل و مستلزم وجود سازنده و ساخته شده است. در این رویکرد موضوع تربیت اراده‌ای از خود ندارد و تحریکات و هیجانات و انفعالات مسیر فعالیت او را مشخص می‌کند. تبعیت نفس از عقل و اصول عقلانی و به تعبیر افلوپین با چشم عقل دیدن توسط نفس انسانی او را از حالت انفعال و شیء‌وارگی خارج می‌کند. کنشگری در صنعت فرهنگ یک‌سویه و منفعت طلبانه است در حالی که کنشگری عقلانی نفس امری چند سویه و تعاملی و انعطاف‌پذیر و مشارکتی و همراه با استقلال و انتخاب‌گری است و زمینه اثرگذاری و فعالیت و مقاومت نفس و استقلال او را در مقابل نیروهای بیرونی فراهم می‌آورد.

لذا فعالیت‌های عقلانی زمینه شکوفایی و رشد قابلیت‌های افراد را به دنبال دارد وجود خودآگاهی در هستی فردی و اجتماعی مانع از انفعال در روابط انسان‌ها می‌شود. گوهر وجودی آدمی با داشتن اراده و کنشگری تناسبی با صنعت و ساختن شیء‌واره ندارد. مفروضه کنشگری به حساب آوردن دیگری و غیریت است که زمینه مشارکت فراگیر و رشد و تعامل سازنده فرد با جامعه انسانی را فراهم می‌کند. میان فرآورده دانش و ذات دانش رابطه فرع و جزء یا به تعبیر افلوپین رابطه اصل و تصویر حاکم است پیوستگی و وجود ربطی آثار و فرآورده‌های دانش با اصل و کلیت دانش ضروری است و انقطاع از دانش تنزل مقام و منزلت آن است. نتیجه گرفته می‌شود تولیدات دانشی و عقلانی زمانی ارزشمندند که ارتباط آن‌ها با غایت و اهداف ذاتی دانش عقلانی حقیقی مستحکم و مرتبط باشند. بنابراین اموری مانند فن‌آوری‌ها برای ارزشمند و مفید بودن نباید رابطه آن‌ها با ذات دانش و عقلانیت حقیقی قطع و گسسته گردد.

با عنایت به مطالب فوق مقدمات و نتیجه قیاس عملی به شرح ذیل است:

مقدمه عملی قیاس ۱: نفس باید با عقل تعامل داشته باشد. (گزاره هنجاری)
مقدمه عملی قیاس ۲: تعامل عقلانی نفس در گرو روش کنشگری و فعالیت عقلانی می‌باشد.
(گزاره واقع نگر)

نتیجه عملی قیاس: مربی باید به وسیله قوای مختلف نفس با عقل به کنشگری و تعامل عقلانی بپردازد. (گزاره هنجاری)

ج: دانش معطوف به داده و اطلاعات

تقلیل عقلانیت به داده‌های خام و توقف فراگیران در داده‌های حسی و حافظه پروری از مسایل مهم بازاری شدن دانش می‌باشد. تقلیل دانش به مجموعه‌هایی از گزاره‌های صحیح و غلط و توقف در الفاظ و جدل‌های کلامی از دیگر مسایل آن است. چالش بزرگ تقلب و جعل مدارک در مدارس و تنزل مدرسه خوب به کنترل حداکثری در فرآیندهای امتحان و اخیراً استمداد از فن‌آوری‌ها برای کنترل این پدیده حکایت از فروکاستن عقلانیت توسط رویه‌های ارزشیابی از فراگیران می‌باشد و از سطوح بالای دانش غفلت می‌گردد. در مدارس آموزش و پرورش امروز ایران، اتکای برنامه‌ریزان به آمارهای درصد قبولی و شیوه‌های ارزیابی و توجه صرف به حافظه‌پروری حکایت از غفلت از کیفیت‌گرایی و فعالیت‌های تأمل‌ورزانه در مدارس دارد. با تأمل در مبانی نظری افلوطین می‌توان با قائل شدن به مراتبی بودن معرفت و الزام به دستیابی نفس به سطوح بالای معرفتی و تأملات خردمندانه به روش اندیشیدن فلسفی و خردمندی برای گذر از داده‌های دانشی و تنک‌مایگی و دستیابی به سطوح بالای یادگیری دست یافت.

روش تأملات عقلانی بر مبنای فلسفه‌ورزی

توانایی اندیشه‌ورزی و ساخت و بافت‌دادن به داده‌های اطلاعاتی یکی از هدف‌های تعلیم و تربیت توسعه یافته است. در مبانی اندیشه افلوطین اندیشیدن و تعقل روشی برای تأملات عقلانی در نظر می‌گیرد. آموزش فلسفه اگر علاوه بر محصولات عقلی با واردات شهودی و قلبی همراه باشد، خردمندی نامیده می‌شود و یک نوع استواری در حکم عقل می‌باشد. بنابراین نیل به تربیت عقلانی نفس با آموزش حکمت و فلسفه رابطه تنگاتنگی دارند. براساس مبانی نظری افلوطین فلسفیدن و تأملات عقلانی را یک کل حقیقی و در برگیرنده است و فروکاستن عقل‌ورزی به فعالیت معرفت‌شناسی و استدلال و تجربه‌گرایی تنزل عقل و از میان بردن جامعیت و ماهیت حقیقی آن است.

افلاطون نیز تأملات عقلانی را فضیلتی می‌داند که مربوط به جنبه عقلانی نفس می‌باشد که تعلیم آن برای ارتقای نفس با اهمیت است (کاپلستون، ۱۳۸۰، ص ۲۵۴). در مبانی اندیشه افلوپین، دیالکتیک روشی فراگیر برای تحول معرفتی نفس و کسب معرفت است و نفس انسانی برای دستیابی به دانش منسجم درباره هستی، آن را بکار می‌گیرد و این روش موجودات را با یک نظم معقول می‌شناسد و ماهیت اشیاء را همان‌گونه که هستند نمایان می‌کند و فن شناخت تفاوت‌ها و شباهت‌ها و وحدت دادن به معرفت است که از دو روش ترکیب و با هم‌نگری و تحلیل و تجزیه کردن به اجزاء استفاده می‌کند. در آخرین مرحله شناسایی اندیشنده و موضوع اندیشه به وسیله روش دیالکتیکی، حکمت عملی و نظری به یگانگی و وحدت می‌رسد (یاسپرس، ۱۳۸۹، ص ۴۶).

برای پرورش تأملات عقلانی فراگیران آموزش ریاضی و هندسه برای پرورش تفکر و مانوس شدن به موضوعات انتزاعی و فن دیالکتیک برای دستیابی به تعمق و سیر نفس از کثرت به وحدت و از وحدت به کثرت کمک می‌کند و توانایی اندیشیدن و استدلال‌ورزی به نفس می‌بخشد.

در تأملات عقلانی به طور منظم و منطقی درباره مفاهیم تفاوت‌ها و شباهت‌ها و از خاستگاه و مبدأ مسایل و هستی کنکاش می‌شود در حالی که در سطحی‌نگری میل به شباهت‌ها و شبیه‌سازی و یکسان‌نگری وجود دارد و از تفاوت‌ها و فردیت‌ها غفلت می‌شود. از آنجا که معرفت دارای سطوح و مراتب متعددی مانند حس خیال تجربه، عقل، شهود، مکاشفه، الهام و وحی و غیره می‌باشد. توقف صرف در یک مرحله به قشری‌گری معرفتی می‌انجامد. نفس با اندیشیدن و با روش تأمل دیالکتیکی مسیر معرفت را طی می‌کند. اندیشیدن و تأمل، ابزار توسعه وجودی و روش فرهیختگی می‌باشد به طوری که پیترز آرمان شخص فرهیخته را گذر از دانش سطحی و روی آوری به تفکر و تأمل می‌داند و معتقد است که دانش به سه طریق سطحی و عمیق و درک سعادتمندانه در افراد فرهیخته نمودار می‌شود (هرست و وایت، ۱۳۸۵، ص. ۱۲۱). اندیشیدن سیر عقلانی نفس را به وجود می‌آورد تا از ظواهر به باطن سیر معنایی کسب کند و از داده‌ها و اطلاعات خام حسی به ساخت و بافت دادن به دانش بپردازد و به اصل شناسایی و مقام خردمندی دست یابد. در این رویکرد اگر بین اطلاعات و داده و تأملات عقلانی تفاوت قائل شویم دانش‌آموزان امروز در فضای مجازی به انتقال‌دهنده صرف اطلاعات تبدیل نمی‌شوند و با تأملات عقلانی می‌توان به درستی و

نادرستی اطلاعات آگاهی یابند و منفعلانه ابزار دست افراد و گروه‌های فرصت طلب نمی‌شوند.

در روش تأملات عقلانی دانش و اطلاعات با ویژگی صدق و مطابقت با حقیقت سنجیده می‌شود و دستیابی به این تأملات وابسته به تهذیب نفس و مشاهده اصل حقیقت می‌باشد دستیابی به حقیقت با تعالی نفس و تهذیب و کسب فضیلت حاصل می‌شود. تأملات نفس راه دستیابی به کمالات معنوی و فارغ شدن از تعلقات زمینی و سکنی گرفتن در عالم عقل است. لیوتار نیز دانش را توانایی برای افراد می‌داند که با تعیین معیار حقیقت در ارزیابی مسائل نظری و تعیین معیار عدالت‌ورزی در ارزیابی موقعیت‌های عملی و اخلاقی و معیار کارآیی و اثربخشی در فن‌ورزی در افراد می‌انجامد (لیوتار، ۱۳۸۰، ص ۹۰). بنابراین تربیت شغلی و مهارتی هم یک فعالیت عقلانی محسوب می‌شوند و فروکاستن آن به یک فعالیت صرف اقتصادی و بازاری صحیح نیست. با عنایت مطالب فوق مقدمات و نتیجه قیاس عملی به شرح ذیل است:

مقدمه عملی قیاس ۱: نفس فردی باید به تأمل عقلانی دست یابد. (گزاره هنجاری)

مقدمه عملی قیاس ۲: دستیابی به تأمل عقلانی در گرو روش دیالکتیک عقلانی است. (گزاره واقع نگر)

نتیجه عملی قیاس: متربی باید به روش دیالکتیک عقلی به تأمل عقلانی بپردازد. (گزاره هنجاری روشی)

د: دانش معطوف به تظاهر و عوام فریبی

در رویکرد ظاهرگرایی دانش و آنچه تبلیغ و عرضه می‌شود، نقاب‌های فریبنده‌ای است که نوعی همسانی ظاهری را القاء می‌کند. ظاهرگرایی نقطه مقابل معناگرایی و بصیرت درون است. صورت‌گرایی برداشت‌های عوامانه از دانش، فراگیران را از لذت دانایی محروم و فعالیت‌های آن معطوف به جاه‌طلبی و ریاکاری می‌شود و فعالیت‌های تربیتی مجازی و غیر حقیقی می‌شود. و پنهان شدن در پشت نقاب و پوشیدن ماهیت حقیقی خود از دیگر آثار رویکرد ظاهرگرا می‌باشد بنابراین حفظ وضع موجود از اهداف تربیت ظاهرگرا است. فعالیت‌های عقلانی در این رویکرد القاء و تلقین و توجیه رفتارهای مورد قبول بوده و مانع هر نوعی تحوّل خواهی و تجدّدطلبی است. تربیت ظاهرگرا تأکید بر بارآوری و پرورش روحیه تسلیم‌متربی در فرآیند تربیت دارد. دانش معطوف به ظاهرگرایی تربیت و آموزش را به نمادها و فعالیت‌های نمادین تبدیل می‌کند و به ظواهری فریبنده و غلط‌انداز اکتفا می‌کند و

افلوپین با نگاهی عرفانی و معنوی لایه‌های عمیق تربیت معنوی خودسازی فردی را به‌عنوان روش تجربه‌های عرفانی و معنوی بدیلی برای چالش عقلانی مذکور ارائه می‌نماید این در حالی است در تربیت امروز و به تبع آموزش و پرورش ایران یکی از مصادیق دانش معطوف به ظاهرگرایی، گسترش مدرک‌گرایی و به منظور تصاحب القاب و عناوین صوری و مستندسازی‌های سازمانی و تبلیغاتی شدن فعالیت‌های آموزشی است که حکایت از غلبه ادبیات بازار بر تعلیم و تربیت امروز است.

روش بصیرت بر مبنای عرفان و خودسازی

بر مبنای اندیشه افلوپین همه تجارب معنوی نفس را نمی‌توان با عقل استدلالی و حصولی صرف ادراک کرد. آگاهی‌ها و تجارب معنوی و ارتباطی نفس از جنس دیدار و مشاهده درونی است، همان طور که یاسپرس بیان می‌دارد: دیدن احد بیشتر از اندیشیدن و آن سوی اندیشیدن است (یاسپرس، ۱۳۸۹، ص. ۴۲). این دیدن از نوع بصیرت است که از طریق تفکر و شهود، انسان به آن بینا می‌شود. یکی از پیش فرض‌های تجربه عارفانه انقطاع از دنیا و تعلقات جهان محسوس و سیر از ظاهر به باطن و از بیرون به درون برای نفس است. نفس از راه نوعی تماس معنوی و بدون هرگونه فکر و استدلال به واحد نخستین دست می‌یابد (ورنر، ۱۳۸۲، ص ۲۲۸).

وظیفه نفس در مرحله اتحاد عرفانی آزاد شدن از محسوسات و روی‌آوری به شهود عقل می‌باشد. او باید از کثرت بگذرد و به وحدت برسد نفس باید به مرحله عقل شهودی برسد عقل‌ورزی در مبنای نظری افلوپین معادل شهود درونی و گذر از استدلال عقلی است. تجربه‌های نفس با روشن‌شدگی حقیقت و برخورد شهودی همراه است. در نتیجه باز گفتن این تجربه برای دیگران به شیوه روایت و حکایت نفس و نوعی تذکر و یادآوری است.

نفس در این مرحله نوعی تلاقی و برخورد دارد که به وصف نمی‌آید. در این مرحله دوگانگی عالم و معلوم از میان برمی‌خیزد و وحدت به نهایت و کمال خود می‌رسد. این مرحله را به جای شناسایی بیشتر باید آن را برخورد و دیدار دانست که این حالت را به جز کسانی که آن را آزموده‌اند نمی‌توانند بازگو کنند. افراد معدودی به این مرحله دست می‌یابند. افلوپین این مرحله را تذکار می‌نامند زیرا در آن حالت افرادی که به این مرحله می‌رسند هرگونه آگاهی را نسبت به خویشتن از دست می‌دهند و این حالت را خلسه‌ای است برتر از فکر و عقل است (بریه، ۱۳۷۴، ص ۲۶۱).

در آموزه‌های دینی عالم محسوس همان عالم شهادت و ظاهری است و یکی از وجوه هستی است و عالم معقول عالم غیب و غیر محسوس و معنوی که وجه دیگر هستی است. باطن آدمی دارای لایه‌های مختلف می‌باشد. کسب بینش و بصیرت نوعی آگاهی عمیق و گسترده در مورد مظاهر هستی حقایق خلقت حقیقت وجودی انسان مبدأ و معاد می‌باشد عموماً الفاظ و تقریرات هر فردی تمامی دانسته‌های او نمی‌باشد. تجربه‌های فردی دانش‌های اصیل و شهودی هستند که هر شخص آن‌ها را برای خود حجت می‌داند. طرح تجربه‌های معنوی و فردی از سوی افلوطین فیض‌بخشی معرفتی از عالم معقول می‌باشد. تحولات درونی دنیای پدیداری هر فرد را منحصر به فرد می‌کند. تجربه‌های فردی و معنوی به تعبیر افلوطین غیر قابل بیان و عرضه و مبادله هستند و در قالب تذکار می‌توان بیان نمود. تمایل افلوطین بر رویکرد سلبی در توصیف احد حکایت از این عدم تطابق صورت‌ها و الفاظ با واقعیات معنوی می‌باشد. لذا دانش به عنوان یک امر معنوی چون دارای صورت محسوس نیست؛ عشق به او نیز بیکرانه و جاودانه است.

نفس زمانی می‌تواند به مقام بصیرت و درون‌بینی دست یابد تعلقات دنیوی را پشت سر گذارده باشد و به مقام قرب معنوی دست یافته باشد و در صورت غفلت تعلیم و تربیت از خودسازی فردی، عوام‌فریبی و تصنعات ریاکارانه بر فعالیت‌های تربیتی غلبه پیدا می‌کنند. با عنایت به مطالب فوق مقدمات و نتیجه قیاس عملی به شرح ذیل است:

مقدمه عملی قیاس ۱: نفس فردی باید به تجربه‌های معنوی دست یابد. (گزاره هنجاری)

مقدمه عملی قیاس ۲: تجربه‌های معنوی و عارفانه در گرو بصیرت و خودسازی نفس می‌باشند. (گزاره واقع‌نگر)

نتیجه عملی: متریبی باید به روش بصیرت و خودسازی بپردازد. (گزاره روشی)

م: دانش معطوف به قدرت

نهادهای فرهنگی مانند مدرسه و دانشگاه اگر موضعی انتقادی و اصلاح‌گری در مقابل قدرت مسلط حاکم نداشته باشند، ممکن است به عنوان نهادهای محافظه‌کار و تحکیم‌کننده مشی و برنامه‌های سیاسی آن‌ها و عامل و ابزار گروه‌ها و سیاست‌های حاکمیت عمل کنند و این پدیده نشان‌های از دانش معطوف به قدرت و استفاده ابزاری از تعلیم و تربیت است، که در این وضعیت دانش به وسیله استیلای طبقه حاکم به ابزار حفظ قدرت تبدیل می‌شود. دانش ممتاز و حقیقی در دست گروهی قلیل باقی می‌ماند و طبقات فرودست از آن محروم می‌گردند. در اعتراض به چنین وضعیتی بود که ایلیچ پیشنهاد مدرسه‌زدایی را مطرح کرد و

تأکید داشت که به دانش عملی و فضیلت همگانی به شیوه عامه روی آورده شود (کاردان، ۱۳۹۱، ص ۲۷۳). یاسپرس نیز بر آن بود آموزش و پرورش جدید انسان را نه چون انسان بلکه چون نیروی تولیدکننده و انرژی زنده می‌بیند و آن را به صورت ابزاری سودمند و فرمانبردار درمی‌آورد (نقیب زاده، ۱۳۸۹، ص ۱۸۴). لذا اگر دانش معطوف به فضیلت باشد اهداف تربیت به چالش کشیده نمی‌شود و بدیل افلوطین در این زمینه تزکیه و کسب فضیلت و حاکمیت عقل و فضیلت است تا در پرتو آن از قدرت دانش سوء استفاده نشود.

روش تمرین فرزانی بر مبنای خردمندی

بر مبنای اندیشه افلوطین فضیلت در اعتدال، هماهنگی و خویش‌تنداری نفس و عیب در ناهماهنگ بودن قوای نفس است، زیرا در نبود هماهنگی، هر کدام از اجزای نفس وظیفه شایسته خود را انجام نمی‌دهند و به افراط و تفریط کشیده می‌شوند. فضیلت‌هایی چون شجاعت، دانایی و خویش‌تنداری چون خاصیت معتدل و محدود کننده دارند نفس انسان را منظم و زیبا می‌سازند. فضیلت در آگاهانه و معقولانه و اخلاقی زیستن است و به تعبیر افلوطین نفس باید از هوس‌های جسمانی پاک شود و مانند پیکر تراشان زواید را از خویش‌تنداری بزداید تا جلای خود را باز یابد و روشنایی فضیلت در او جلوه‌گر شود و برای شهود عقلانی آماده شود.

فضیلت‌ها به دو دسته‌ی فردی و اجتماعی تقسیم می‌شوند: فضیلت‌های فردی در فرزانی و فضیلت‌های اجتماعی در خردمندی و تعالی اجتماعی موثر هستند. فضایل بنیاد اخلاق هستند و زندگی فردی و اجتماعی انسان را می‌آرایند.

پیوستگی فضیلت و معرفت مورد تأکید فیلسوفان یونان بوده است. سقراط بر پیوستگی اخلاق با دانش و افلاطون بر حاکمیت اخلاق و فضیلت تأکید داشته است. او عدالت را شرط ضروری قدرت و حاکمیت می‌دانست و عدالت نیز چیزی جز مجموعه فضایل اخلاقی نیست. امور جامعه باید با آگاهی و فضیلت سامان بیابد و غایت دانش فضیلت و سعادت‌مندی است. افلوطین نیز زندگی عقلانی را با زندگی اخلاقی و فضیلت‌مندانانه یکسان می‌داند و بر مطابقت ارزش‌های اخلاقی و ارزش‌های عقلانی تأکید دارد و معتقد است دانش باید متوجه خودشناسی و موجبات زیبایی نفس را فراهم آورد و با چشم عقل در زیبایی بنگرد و با دیدن اصل زیبایی همه قدرتها و تخت پادشاهی در دید او حقیر و ناچیز جلوه می‌کند. دانش اگر به فضیلت و حکمت منجر نشود دانشی بی‌اعتبار است. فضیلت دارای خودبسندگی و کمال است و داشتن آن عین حکمت و سعادت‌مندی است. با کسب فرزانی

انسان قدرتمند، فردی اخلاقی و معتدل می‌شود و از سلاح دانش استفاده نابجا و غیر اخلاقی نمی‌کند.

با عنایت به مطالب فوق مقدمات و نتیجه قیاس عملی به شرح ذیل است:

مقدمه عملی قیاس ۱: نفس فردی باید به فضیلت‌مندی دست یابد. (گزاره هنجاری)
مقدمه عملی قیاس ۲: کسب فضیلت در گرو عدل‌ورزی و تمرین فرزاندگی است. (گزاره واقع‌نگر)
نتیجه قیاس عملی: متریبی باید به روش تمرین فرزاندگی و عدل‌ورزی بپردازد. (گزاره هنجاری)

نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش بر مبنای اندیشه افلوطین بود در پرسش اول سعی گردید مفهوم حیات عقلانی و مؤلفه‌های آن در اندیشه افلوطین بررسی گردد. حیات عقلانی به عنوان غایت تربیت عقلانی و رسیدن به خوشبختی نفس فردی در نظر گرفته شد و حیات عقلانی با ویژگی‌هایی جامعیت و خوگردانی و آگاهی‌های شهودی و روشن‌شدگی و کنشگری نفس انسانی و حاکمیت عقل در زندگی انسان و تبعیت نفس فردی از عقل توصیف گردید. در اسناد تحولی آموزش‌وپرورش ایران نیز ساحت‌های تربیتی ارتباط عرضی و طولی خود را با ساحت عقلانی حفظ می‌نمایند و از مقوله حیات عقلانی به حیات طیبه نام برده شده است که همان زندگی دل‌چسب و گوارای عقلی است که دارای ابعاد زیستی اجتماعی اخلاقی و اقتصادی است و در بسیاری از ابعاد هم راستا با مبانی نظری اندیشه افلوطین می‌باشد.

یکی از چالش‌های زندگی عقلانی امروز و تربیت عقلانی به صورت خاص در آموزش‌وپرورش و به تبع آموزش‌وپرورش کشور رویکرد تقلیل‌گرایانه به عقل است که یکی از مظاهر آن مسئله بازاری‌سازی دانش، می‌باشد که یک فرهنگ و یک ایدئولوژی است و مبتنی بر سود و منافع شخصی است. در این رویکرد جایگاه ارجمندی و معیار بودن دانش و عقل تنزل پیدا می‌کند و به کالایی قابل مبادله تبدیل می‌شود و این پدیده با حقیقت دانش و اخلاق و خیر عمومی و تحولات وجودی انسان سازگاری ندارد و این موضوع در سطح بین‌المللی توسط جریان نئولیبرال آغاز شد و حوزه‌های عمومی و نهادهای تعلیم‌وتربیت را تحت تأثیر قرار داده است تعلیم‌وتربیت کشور ما نیز ناخواسته قدم‌هایی را در این مسیر بر داشته است و ادبیات بازاری‌سازی به خوبی در تنظیم اسناد آموزشی می‌توان مشاهده کرد. این روند می‌رود آینده تعلیم‌وتربیت را با چالش مواجه کند. دانش و فرهنگ بازاری شده به جای اینکه تعالی‌بخش جامعه و افراد باشد نقش کنترل و مهارکنندگی دارد. غلبه

فعالیت‌های تجربی و اثبات‌گرایانه در تربیت امروز به صورت عام و به صورت خاص در آموزش‌وپرورش ایران و اقبال روز افزون به رشته‌های تجربی و کم‌اعتبار شدن رشته‌های علوم انسانی نسبت به رشته‌های تجربی و همچنین غلبه آزمون و کمی‌سازی و نتیجه‌گرایی و گفتمان موفقیت در آزمون‌ها و گذشتن از مانع کنکور، رویکردی تقلیل‌گرایانه به خردمندی و فعالیت‌های آموزشی است و با برنامه‌های درسی یکسان و استانداردسازی و شیوه‌های ارزیابی کمی و عددی تلاش دارد تعلیم‌وتربیت را به خط تولید نزدیک کند و در نتیجه ضرورت مقابله با این رویکرد چه در سطح جهانی و چه در سطح ملی احساس می‌شود.

در پرسش دوم هدف این پژوهش یافتن راهبردهای مقاومت در برابر این آسیب فرهنگی بود و به همین منظور ضمن شناسایی مؤلفه‌های بازاری شدن با مراجعه به اندیشه‌های افلوطین روش‌های تربیت عقلانی افلوطین که ناظر به مقاومت در برابر این چالش می‌باشند شناسایی و معرفی گردیدند.

بازاری سازی در سطح فردی و در سطح اجتماعی در تعلیم‌وتربیت می‌تواند بروز و ظهور داشته باشد در سطح فردی اگر دانش متوجه تحولات درونی افراد جامعه نشود منجر به تربیت شخصیت‌های کاذب و مجازی در تربیت و انحطاط اخلاق پژوهشی و علمی در مدارس و مراکز آموزشی خواهد شد و در سطح اجتماعی اگر تعلیم‌وتربیت و نهادهای آموزشی در انحصار اجتماعات انسانی باشند که فقط به سود و منافع قشری و گروهی و ایدئولوژی خود توجه داشته باشند عدالت تربیتی و فرصت‌های آموزشی به چالش کشیده می‌شود و تعلیم‌وتربیت از هدف حقیقی و ذاتی خود زاویه پیدا می‌کند. بنابراین نهادهای آموزشی نباید به ابزار انباشت سرمایه برای افراد و اجتماعات گروهی و قشری تبدیل گردند بلکه باید با راهبرد تربیت حرفه‌ای و شغلی و ترویج و گسترش آموزش کاربرد دانش در سطح فراگیر به توزیع ثروت در جامعه کمک کنند و مانع انباشت سرمایه گردند. تربیت حرفه‌ای اگر یک عمل عقلانی کامل نباشد و فقط مهارت‌ورزی را ترویج دهد می‌تواند به یک فعالیت بازاری تبدیل‌شود.

مؤلفه‌های بازاری‌شدن تعلیم‌وتربیت با مظاهری مانند ثروت‌اندیشی، صنعت فرهنگی، سطحی‌نگری علمی، ظاهرگرایی و قدرت‌اندیشی همراه می‌باشد. در مقابل گرایش به ثروت‌اندیشی روش خیراندیشی و تعالی معرفتی نفس مطرح گردیده است که راهبردی فردی و اجتماعی برای توزیع ثروت و مانع تکاثر خواهی فردی و اجتماعی می‌شود و در مقابل صنعت فرهنگی، کنشگری عقلانی مطرح شده است صنعت فرهنگ گرایش به یکسان‌سازی

و القاء نیازهای کاذب و مصرفی و انفعال فردی و اجتماعی دارد ولی کنشگری عقلانی می‌تواند نیازهای راستین فردی و جمعی را شناسایی و اراده و تصمیم‌گیری فردی را در مقابل انفعال و محرکات بیرونی اعمال کند و در مقابل سطحی‌نگری روش تأملات عقلانی قرار دارد توقف متریبان در سطح اطلاعات و داده‌های خام آن‌ها را مستعد سوء استفاده و تسلط سلطه‌گران می‌کند در حالی که دست یابی به سطوح بالای دانش و تأملات عقلانی و توانایی ساخت و بافت دادن به دانش تربیت را خلاق و پویا و اصیل و جذاب می‌کند و در مقابل تظاهر و عوام‌فریبی روش بصیرت و خودسازی و تحولات درونی و عرفانی مطرح گردیده است که تحولات درونی می‌تواند مانع از تزویر و ریاکاری و عوام‌فریبی باشد و در مقابل قدرت اندیشی و سیاست‌زدگی روش تمرین خردمندی و فرزانه‌گی شناسایی گردید فرزانه‌گی می‌تواند صاحبان قدرت را در جایگاهی منزلت دهد که از ابزار دانش کاربرد نامناسب نداشته باشد.

پیشنهاد می‌شود متولیان تعلیم و تربیت در خط مشی‌ها و تصمیم‌گیری‌های تربیتی به کثرت‌گرایی شناختی و معرفتی در آموزش و ارزیابی فراگیران بپردازند و با باز تعریف خرد و تولیدات عقلی با اشکال و روش‌های مختلف توجه شود و از تقلیل خردمندی و اندیشیدن به سطوح نازل معرفتی خوداری نمایند و از سنجش آن با ابزارهای سنجش کمی خودداری گردد و به جای توجه به نتیجه‌گرایی به فرآیندهای تربیتی اقبال نموده با شیوه‌های ارزیابی کیفی و پویا و تفاهمی جنبه‌های تاریک و غیرعقلانی تربیت را شناسایی و به مؤلفه‌هایی مانند غیریت و تفاوت‌های فردی و تعاملات درون فردی و بین فردی توجه نموده و آسیب‌های بازاری‌سازی در تعلیم و تربیت مورد کنترل و توجه قرار دهند و از راهکارها و روش‌های مقاوم‌سازی در برابر این آسیب‌ها در تربیت عقلانی بر مبنای اندیشه‌های افلوطین استفاده نمایند.

منابع

- ابراهیمی دینانی، غلامحسین (۱۳۹۴). *از محسوس تا معقول*. تهران: انتشارات حکمت و فلسفه.
- افلوطین (۱۳۸۹). *مجموعه آثار افلوطین* (جلد ۱ و ۲). (محمدحسن لطفی، مترجم). تهران: خوارزمی.
- باقری، خسرو؛ باقری، محمدزهیر (۱۳۹۰). نگاهی انتقادی به رویکرد فیض محور در فلسفه اسلامی و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت، *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱ (۱): ۲۴-۵.
- باقری، خسرو؛ طیبیه، توسلی؛ نرگس، سجادیه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌ها پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). *فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی*. تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۱). تأملی بر روابط فرهنگ بازار و دانشگاه. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۶ (۲): ۲۲-۷.
- باقری، خسرو (۱۳۹۴). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی* (جلد ۲). تهران: انتشارات مدرسه
- بریه، امیل (۱۳۷۴). *تاریخ فلسفه* (علی مراد داوودی، مترجم). جلد دوم، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- بدیعیان، راضیه؛ نجفی، محمد؛ حیدری، محمد حسین (۱۳۹۸). تحلیل جایگاه خودگردانی در سند بنیادین تحول در آموزش و پرورش. *مجله پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت*، ۲۷ (۴۲): ۱۸۵-۱۶۱
- پالمر، جوی. آ (۱۳۹۳). *پنجاه اندیشمند نوین علوم تربیتی*. (محمد جعفر پاک سرشت، مترجم). تهران: انتشارات سمت.
- پورجوادی، نصرالله (۱۳۷۹). *درآمدی به فلسفه افلوطین*. تهران: انجمن فلسفه
- پینترچ، پال. آر؛ شانک، دیل. اچ (۱۳۹۸). *انگیزش در تعلیم و تربیت*. (مهرناز شهر آرای، مترجم). تهران: نشر علم
- رحمانی، غلامرضا (۱۳۹۰). *فلسفه افلوطین*. قم: بوستان کتاب تبلیغات اسلامی.
- رضایی، محمد جعفر؛ نوروزی، رضاعلی؛ سیاهی، مجتبی (۱۳۹۷). کارکردهای تربیت عقلانی از دیدگاه آیت الله جوادی آملی، *پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۶ (۳۸): ۵۳-۲۹.
- حاجی خواجه لو، صالح رشید؛ ابوذر، حسام‌پور (۱۳۹۰). به‌سوی پارادایمی جدید از علم (تأملی انتقادی در باب ماهیت فراعلمی الگوی دوم تولید علم). *راهبرد فرهنگ*، ۴ (۱۴-۱۵): ۱۶۵-۱۸۱
- فاخوری، حنا؛ جر، خلیل (۱۳۸۶). *تاریخ فلسفه در جهان اسلامی*. (عبدالمحمد آیتی، مترجم). تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- کاپلستون، فردریک (۱۳۸۰). *تاریخ فلسفه*. (جلالدین مجتبی، مترجم). جلد دوم، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- کاردان، علی محمد (۱۳۹۱). *سیر آراء تربیتی*. تهران: انتشارات سمت.
- کریمی، جلیل (۱۳۹۳). *صنعت آموزش (تحلیلی انتقادی از آموزش و پرورش)*. تهران: *مطالعات جامعه شناختی*، ۱۱ (۱): ۴۹-۶۲
- لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۸۰). *وضعیت پست مدرن: گزارشی درباره دانش*. (مترجم، حسینعلی نوذری). تهران: گام نو
- محمدی، حمدالله؛ زیباکلام، فاطمه (۱۳۹۳). *نئولیبرالیسم و تجاری‌سازی تربیت: چالشی فرا روی تربیت اخلاقی*. *پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۲۴ (۳): ۹۵-۱۱۶
- نقیب‌زاده، میر عبدالحسین (۱۳۸۹). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات طهوری.
- ورنر، شارل (۱۳۸۲). *حکمت یونان*. (بزرگ نادرزاده، مترجم). تهران: علمی و فرهنگی.
- هرست، پل؛ وایت، پاتریسیا (۱۳۸۵). *فلسفه آموزش و پرورش: موضوعات اصلی در سنت تحلیلی* (بختیار شعبانی ورکی و محمد رضا شجاع رضوی، مترجمان). مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد
- یاسپرس، کارل (۱۳۸۹). *افلوطین*. (محمد حسن لطفی، مترجم). تهران: انتشارات خوارزمی
- Armstrong, A. H. (2015). Elements in the thought of Plotinus at Variance with classical intellectualism. *the journal of Hellenic studies*, 93 (11). 13-23. doi 10.2307/431449
- Armstrong, A. H. (1971). *Plotinus, The Enneads*, Translated by Stephen MacKenna. Revised by B. S. Page. Foreword by E. R. Dodds. Introduction by Paul Henry, *The Classical Review* 8 (2):128-129.
- Davies, B. Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education International. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 20 (3). 247-259. doi. org/10.1080/09518390701281751

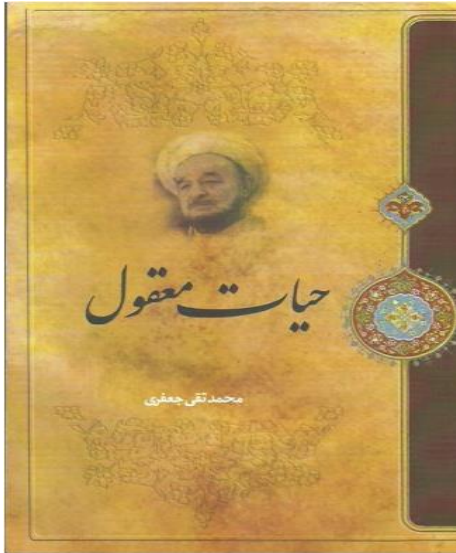
-
- Edwards, M.C. (1962). Beauty and Aesthetic Value *The Journal of philosophy*, 59 (21), 617-628.
 - Emilsson, E. K. (2007). *Plotinus on Intellect*. Oxford: Oxford University Press.
 - Gerson, L. (2012). Plotinus on Happiness *Journal of Ancient philosophy*, 6 (1): 1-20.

معرفی کتاب:

حیات معقول

(اثر محمدتقی جعفری)

دکتر خسرو باقری^۱



این کتاب در سال ۱۳۸۷ به چاپ رسید و در سال ۱۳۸۸ با ویراستی دیگر تجدید چاپ شده است. کتاب *حیات معقول* در واقع حاصل سخنرانی استاد محمدتقی جعفری در دومین سمینار انتقال به تعلیم و تربیت اسلامی در سال ۱۳۶۱ است. از آنجا که این کتاب توسط یکی از اندیشمندان بنام مسلمان، به تعلیم و تربیت اسلامی و هدف اساسی آن، یعنی نیل به حیات معقول، پرداخته، شایسته آن است که مورد توجه قرار گیرد.

مرور بر این کتاب را در دو قسمت انجام خواهیم داد؛ نخست، خلاصه‌ای از مباحث اساسی کتاب را از نظر می‌گذرانیم و سپس به ارزیابی برخی از این مباحث خواهیم پرداخت. ارجاع‌ها همه از متن کتاب است.

مباحث اساسی کتاب

موضوع کتاب، در واقع، هدف تعلیم و تربیت اسلامی است؛ البته به معنای بسیار عام آن که تعلیم و تربیت نهادهای آموزشی در ذیل آن قرار می‌گیرد. مباحث کتاب براساس تقابلی شکل گرفته میان زندگی طبیعی و غریزی انسان، از سویی، و زندگی عقلانی، از سوی دیگر. زندگی غریزی یا «حیات طبیعی محض» مبتنی بر حب ذات و خودخواهی است که در آن، چیزها و آدمیان دیگر با نگاهی ابزاری نگریسته می‌شوند. در مقابل، حیات معقول قرار دارد

^۱ . استاد دانشگاه تهران khbagheri@ut.ac.ir

که مستلزم فراتر رفتن از حیات طبیعی محض است. بر این اساس، کتاب در چهار فصل، با این عناوین سامان یافته است: حیات طبیعی محض، حیات معقول، عناصر حیات معقول، شئون زندگی انسان در حیات معقول.

حیات طبیعی محض که مبتنی بر غرایز است، بیشتر انسان‌ها را از گذشته تا امروز در تحت قدرت خود گرفته است. گروه اندکی از انسان‌ها توانسته‌اند به حیات معقول دست یابند. ادعای تکامل طبیعی انسان در طول تاریخ، قابل دفاع نیست بلکه انسان‌ها همچنان در پیچ‌وخم گرفتاری‌های ناشی از خودخواهی و خودمحوری، در عرصه‌های مختلف زندگی قرار دارند. تن‌دادن و رضایت‌دادن به حیات طبیعی محض در انسان‌ها دیده می‌شود زیرا:

«فشار و جبر مکانیسم خودخواهی و حبّ ذات، رضایت را بر جاندار تحمیل می‌نماید و انسان معمولی نیز چنین گمان می‌کند که این رضایت، مطابق همه استعدادها و امکانات انسانی او به وجود آمده است.» (ص ۴۳-۴۴)

حیات معقول را هم اندیشمندانی مطرح کرده‌اند و هم قرآن به آن فراخوانده است. آنچه در قرآن حیات دنیا نامیده شده، اشاره به همین حیات طبیعی محض دارد که رضایت‌دادن به آن با آرامش کاذب و غفلت از آیات الهی همراه است. در مقابل، قرآن به حیات معقول و حیات طیبه دعوت کرده که ملازم با آرامش واقعی ناشی از تحقق قابلیت‌های انسانی است (ص ۵۲-۵۳؛ ص ۵۷-۵۹).

مقصود از عقل در تعبیر حیات معقول، راسیونالیسم نیست بلکه ترکیبی از عقل نظری (استدلالگر) و عقل عملی (وجدان آگاه) است که «در استخدام شخصیت رو به رشد و کمال قرار می‌گیرند» (ص ۶۷). ترکیب عقل نظری و عملی می‌تواند مقدمه‌ای برای نیل به عقل کلی (عرفا) باشد (ص ۶۸).

تعبیر دیگر از معنای عقل در حیات معقول، ناظر به قوانین ثابت عقلانی است: «این، یک مختص اساسی «حیات معقول» است که زندگی آدمی بر مبنای اصول و قوانین عقلانی ثابت باشد و وحدت تکاملی حیات و شخصیت در مجرای دگرگونی‌ها و تغییرهای روبنایی محفوظ و ثابت بماند. این ثبات و پایداری، بدون تکیه بر آن اصول و قوانین، امکان‌ناپذیر است.» (ص ۵۸)

مقصود از حیات معقول، «حیات قابل‌استدلال (زندگی مبتنی بر دلیل و برهان روشن)» یا «حیات مستند به دلیل روشن» است. (ص ۵۱-۵۲)

تعریف حیات معقول:

«حیات آگاهانه‌ای که نیروها و فعالیت‌های جبری و جبرنمای زندگی طبیعی را با برخورداری از رشد آزادی شکوفان شده در اختیار، در مسیر هدف‌های تکاملی نسی تنظیم نموده، شخصیت انسانی را که به تدریج در این گذرگاه ساخته می‌شود وارد هدف اعلا‌ی زندگی می‌نماید. این هدف اعلاء، شرکت در آهنگ کلی هستی وابسته به کمال برین است.» (ص ۵۹)

حیات معقول مترادف حیات طیبه است و از آن جهت در قرآن، طیبه یا پاکیزه نامیده شده که قابل استناد به خدا است: «حیات معقول» که شایستگی استناد به خدا را داشته و می‌تواند "حیات طیبه" نامیده شود...» (ص ۱۲۰)

عناصر حیات معقول در تعریف آن (در بند ۱/۷) مشخص شده‌اند، شامل: حیات آگاهانه (آگاهی از آنچه هستیم و آنچه باید بشوم)، تنظیم نیروها و فعالیت‌ها (آزادی و اختیار)، شخصیت در مسیر شدن (تبدیل: احساسات اولیه به تصعید آن‌ها، عقل نظری به عقل جامع، آزادی به اختیار)، ورود به هدف اعلا‌ی زندگی، مسیر هدف‌های تکاملی عقلانی. (در کتاب، عناصر به همین ترتیب مطرح شده‌اند، اما مشخص است که عنصر آخر در جای مناسب خود قرار نگرفته است. به همین دلیل، در توضیح مطالب یک بار هم جایگاه آن به عنصر سوم تغییر یافته که البته منطقی‌تر است.)

شئون زندگی انسان در حیات معقول:

انواع این شئون در آغاز این نوشتار ذکر شد. نویسنده در این بحث می‌کوشد اقتضاهای عقلانی بودن را در همه ابعاد زندگی بیان کند و به عبارتی، کمال مطلوب انسانی را در هر بعدی ذکر کند. در بعد «شخصیت انسانی» سخن این است که شخصیت ارزشمند انسان، فراتر از خود طبیعی محض، قرار دارد و در هماهنگی با آهنگ کلی هستی به ظهور می‌رسد؛ در بعد «اخلاق» سخن از این است که اخلاق ابزار یدکی برای حقوق و برای کاستن جرایم نیست بلکه مستلزم بیداری وجدان انسان‌ها و گرایش آن‌ها به خیرات و کمالات، به خاطر ارزش ذاتی آن‌ها است؛ در بعد «حقوق» سخن از این است که باید حقوق از محدوده روابط زندگی طبیعی محض فراتر رود و به حقوق جان‌های آدمیان نیز نظر داشته باشد؛ در بعد «روابط انسانی» سخن از این است که نباید رابطه ابزاری با دیگران داشته باشیم بلکه باید هدف اعلا‌ی زندگی را برای همه انسان‌ها در نظر بگیریم؛ در بعد «علم» سخن از این است که علم نباید تنها خادم خود طبیعی محض باشد بلکه باید خواستن در سطح تعقل و وجدان آزاد را مایه‌ور کند و در این صورت «شعاعی از اشعه الهی» خواهد بود؛ در بعد «هستی‌شناسی» سخن از این است که تنها حیات معقول ما را از جهان عینی فراتر می‌برد

و با باطن جهان آشنا می‌سازد و به تبع آن در بعد «جهان بینی» نیز حیات معقول ما را به برداشتی از جهان سوق می‌دهد که حکمت و مشیتی والا را در آن بازمی‌شناسد؛ در بعد «هنر» سخن از آن است که اثر هنری باید ذات انسان را از اسارت حیات طبیعی محض آزاد کند و با قدرت تجسیمی که دارد آدمی را برای شرکت در آهنگ کلی هستی آماده کند؛ در بعد «سیاست» سخن از این است که سیاست، نه ماکیاوولی، بلکه باید با اخلاق ملازم باشد و ورود به هدف اعلای زندگی را برای انسان‌ها مهیا سازد؛ در بعد «اقتصاد» سخن از این است که آدمی باید از احساس مالکیت مهار نشدنی خود طبیعی فراتر رود و با فرض شرکت همگان در آهنگ کلی هستی و این که حق حیات برای همه انسان‌هاست، به مهار خود بپردازد و سرانجام، در بعد «تعلیم و تربیت» تلاش ما برای این است: «تحریک نونهالان جامعه، به انتقال تدریجی از "حیات طبیعی محض" برای ورود به "حیات معقول"» (ص ۱۴۵). در جریان چنین تربیتی باید به دانش‌آموزان «تلقین کنند که آنچه به‌عنوان واقعیت قابل آموزش یا پرورش به آنان عرضه می‌شود، یکی از مختصات خود آنان است.» (ص ۱۴۶). هنگامی که افراد آموختنی‌ها از لوازم ذاتی خود بدانند، تقلیدگر نخواهند شد بلکه قدرت تشخیص درست از غلط را خواهند یافت.

نگاهی ارزیابانه به کتاب

در ارزیابی کتاب، نخست به جنبه‌های مثبت آن اشاره می‌کنیم. پیش از هر چیز، اختصاص یافتن این کتاب توسط اندیشمندی چون استاد محمدتقی جعفری به حوزه تربیت اسلامی، و به طور عمده به هدف آن، جای تقدیر دارد. دوم این که انتخاب عقل و عقلانیت همچون محور اساسی بحث از هدف تربیت اسلامی نیز حاکی از رویکردی اندیشمندانه است. دین و تربیت دینی، اغلب در هماهنگی با عقل، دچار چالش‌هایی، نه تنها از ناحیه اندیشمندان سکولار، بلکه حتی از سوی برخی دین‌داران بوده است که دین را دور از دسترس عقل دانسته و بر پیروی کورکورانه از دین دعوت کرده‌اند. نویسنده در اشاره به این بعد حیات معقول چنین می‌گوید: «حاکمیت خداوندی بر شئون بشری، اما نه به صورت تجریدی و اسقاط عقل‌های سلیم و وجدان‌های پاک مردم از ارزش و فعالیت‌های مفید و سازنده، چرا که خود جلوه‌هایی از حاکمیت خداوندی بر فرزندان آدم می‌باشند.» (ص ۷۵). در اینجا سخن از آن است که حاکمیت خداوندی تنها در شریعتی که به پیامبران داده می‌شود جلوه‌گر نیست بلکه عقل‌های سلیم و وجدان‌های پاک انسانی نیز جلوه‌گاه‌های حاکمیت خداوندی بر جهان‌اند.

سوم این که تلاشی صورت گرفته تا گستره عقل بر ابعاد مختلف زندگی انسان تبیین شود. گستره مورد نظر کتاب، شامل شخصیت انسانی، اخلاق، حقوق، روابط اجتماعی، علم، هستی‌شناسی، جهان‌بینی، هنر، سیاست، اقتصاد و تعلیم‌وتربیت است. نویسنده کوشیده است اقتضائات یک زندگی معقول را در این عرصه‌ها، هرچند به صورت موجز، بیان کند. با این همه، هر اثر ارزشمندی، جایگاهی در نقد خواهد داشت، چنان که هر اثری، به خودی خود، ارزش نقد و نقادی ندارد. در ادامه، مواردی از مطالب قابل نقد کتاب را بیان خواهیم کرد.

ناب‌گرایی و ثبات در عقل:

نویسنده بر این عزم دارد که عقل را امری ناب و ثابت در نظر بگیرد. این نکته هم در اشاره وی به قوانین ثابت عقل (بند ۱/۵ در بالا) مشخص است و هم در بدبینی نسبت به تلاش بشر در تاریخ تا زمان حاضر که روند اساسی آن را در سیطره خود طبیعی محض می‌داند: «کاری که تاریخ حیات طبیعی انسان‌ها تا امروز درباره روابط انسانی انجام داده است، در این فرمول خلاصه می‌شود: پیوستن یک انسان به انسانی دیگر، بر ملاک احتیاج مادی شخصی و گسیختن آن‌ها از یکدیگر، بر مبنای سود شخصی!» (ص ۳۰-۳۱). اما بدون این که بخواهیم به روند تکاملی خطی تاریخ باور داشته باشیم، نمی‌توانیم این نکته را انکار کنیم که بشر در ضمن افت‌هایش خیز داشته و اصولاً این تصور که آدمی بدون افت، خیز داشته باشد بسیار آرمانی، خلاف واقع و نشدنی است. بالاخره انسان در طول تاریخ خود رشد داشته و از خطاهایش آموخته است، هر چند نه به صورت خطی. گویا نویسنده می‌خواهد خطاب به انسان بگوید که این همه تاریخ را با خود طبیعی سپری کرده‌ای، آیا نمی‌خواهی به حیات معقول روی آوری؟ آیا می‌توان این چنین خط روشن و قاطعی میان حیات طبیعی و معقول ترسیم کرد؟ به علاوه، گویا نویسنده هیچ گونه شأن تاریخی برای عقل و رشد آن قائل نیست. سخن در این نیست که عقل می‌تواند جنبه‌های ثابتی داشته باشد، بلکه در این است که آیا نباید جنبه‌های پویا و تاریخی نیز برای عقل آدمی در نظر گرفت؟ روشن است که آدمی هم در عقل نظری و هم در عقل عملی، به تدریج رشد کرده است و قرار نیست، به ویژه عقل عملی، تدابیر ثابتی برای همه موقعیت‌های زندگی بشر تدارک ببیند.

عدم تبیین جایگاه حیات معقول در قرآن:

نویسنده برای این ادعا که حیات معقول در قرآن مطرح شده به آیاتی استناد کرده (ص ۵۷-۵۹) که تنها یکی از آن‌ها را می‌توان به جنبه معقولیت مرتبط دانست و در سایر آیات چنین اشارتی نیست. به علاوه، حتی همین یک آیه نیز پشتیبان مناسبی برای مفهوم حیات معقول، با آن گستردگی که در کتاب آمده، نیست. آیه مذکور این است: «...لیهک من هلك عن بینه و یحیی من حی عن بینه» (تا کسی که هلاک می‌شود و زندگی او تباہ می‌گردد، مستند به دلیل روشن باشد و کسی که زندگی می‌کند، زندگی او مستند به دلیل روشن باشد). (انفال: ۴۲). به نظر می‌رسد که نویسنده با تکیه بر قسمت دوم آیه که به زندگی مبتنی بر دلیل روشن اشاره دارد، تعبیر حیات معقول را بکار برده است. در این صورت، آیا با نظر به قسمت اول آیه که به مرگ مبتنی بر دلیل روشن اشاره دارد می‌توان از ممت معقول سخن گفت؟ این آیه ناظر به جنگ بدر، یعنی اولین رویارویی مسلمانان با مشرکان، است که به پیروزی مسلمانان ختم شد. خداوند از پیروزی حق بر باطل در این جنگ خواسته‌اش این بود که مرزهای حق و باطل روشن شوند تا آیندگان بدانند در کدام یک از دو عرصه حق و باطل قرار گرفته‌اند و معلوم باشد که چه کسی بیهوده و در راه باطل به هلاکت رسیده و چه کسی به درستی و در راه حق حیات یافته است، خواه زنده بماند و خواه به شهادت برسد. منطق قرآن این است که اگر افراد جبهه حق کشته شوند نیز زنده‌اند. بنابراین، حیات در اینجا نه به گستره وسیع حیات آدمی با ابعاد اقتصادی، سیاسی، هنری و... نظر دارد و نه حتی به معنای زنده ماندن در مقابل مردن است. به علاوه، آیا می‌توان دلیل روشن را که در آیه ذکر شده با امر معقول یکی دانست؟ دلیل مفهومی عام است و اختصاص به امور کلی ندارد (آفتاب آمد دلیل آفتاب)، در حالی که امر معقول، چنان که نویسنده در نظر دارد، از وجه کلیت برخوردار است. به هر روی، انتظار خواننده این است که در کتابی با عنوان حیات معقول که در واقع از منظر قرآن مطرح می‌شود، گسترش‌یابی مفهوم عقل در کاربرد قرآن به همه شئون زندگی را نشان دهد.

عدم‌کفایت مفهومی حیات معقول:

اصطلاح حیات معقول چون مفهومی کافی و فراگیر نسبت به همه ابعاد زندگی در نظر گرفته شده و این هم از عنوان کتاب و هم از مباحث فصول کتاب قابل دریافت است. با این حال، گویا نویسنده نسبت به کفایت و فراگیری این مفهوم تردید دارد و در مواضع مختلفی جنبه عقلانی را با جنبه وجدانی ترکیب می‌کند تا بسندگی و فراگیری را فراهم آورد. نمونه:

«...عقل و وجدان سالم انسانی به خوبی می‌تواند مضارّ و معایب و رکودهای غوطه‌ور شدن در "حیات طبیعی محض" را، خصوصاً با مشاهده سرگذشت اسفانگیز تاریخ حیات بشری، درک نموده و درصدد اصلاح آن برآید. کسی نمی‌تواند "عقل" و "وجدان سالم" را مانند این دو پیک امین الهی ارزیابی نماید. ارزیابی واقعی این دو پیک امین درباره خودشان، وسیله بودن آن دو برای تنظیم واقعیات و حقایقی است که بر آن دو عرضه می‌شود.» (صص ۷۴-۷۵).

نمونه‌های فراوان دیگری از این ترکیب عقل و وجدان، چون دو عنصر مکمل، وجود دارد (از جمله در صفحات ۷۵، ۷۶، ۹۳، ۱۱۸، ۱۳۰). البته، مقصود نویسنده از وجدان سالم همان عقل عملی است و در مواضعی از کتاب، به این مطلب اشاره شده است. اما نکته این است که اگر عقل را در کنار وجدان ذکر کنیم حاکی از آن خواهد بود که عقل تنها به معنای عقل نظری لحاظ شده است، در حالی که نویسنده در توضیح عقل آن را شامل جنبه نظری و عملی دانسته است و وجهی ندارد که آن را فقط به معنای عقل نظری بکار ببرد. بنابراین، در قبال این دوگانگی باید پرسید که چرا در کنار عقل از وجدان سخن گفته شده و عقل محدود به عقل نظری شده است و، از سوی دیگر، چرا در عنوان کتاب، تنها حیات معقول بکار رفته و مکمل وجدان در کنار آن نیامده است. به علاوه، نویسنده مستند قرآنی خود را برای اصطلاح حیات معقول، تنها در یک بعد از حیات معقول، یعنی آگاهی، بکار برده است و این بار دیگر نشان می‌دهد که معقولیت محدود به آگاهی است، در حالی که نویسنده برای حیات معقول ابعاد دیگری نیز قائل شده است. ایشان بعد از ذکر آیه ۴۲ انفال چنین می‌نویسد:

«مطابق این آیه شریفه، انسانی که نتواند به حیات آگاهی داشته، شایستگی حیات خود را در هر موقعیتی که قرار می‌گیرد، نتواند با دلیل روشن اثبات نماید، زندگی او حیات معقول نبوده، بلکه پدیده‌ای ناآگاه در مجرای قوانین طبیعت، زورگویی‌ها و زورآزمایی‌های هم‌نوعان ناآگاه خود به صورت تسلیم محض است.» (ص ۷۹-۸۰).

این سخن نشانگر آن است که معقولیت به عنصر اول حیات معقول، یعنی آگاهی، اختصاص دارد.

عدم تبیین ترادف حیات معقول با حیات طیبه:

چنان که ذکر شد، در کتاب، حیات معقول با حیات طیبه مترادف در نظر گرفته شده است. اما دلیلی برای این ترادف ذکر نشده بلکه به صورت یک امر مفروض و مسلم لحاظ

شده است. تنها بیانی که بتوان آن را دلیل این امر در نظر گرفت، این سخن نویسنده است که حیات معقول از آن جهت که قابل استناد به خدا است طیبه نامیده می‌شود. اما کفایت این دلیل در گرو آن است که نخست مشخص کنیم که در قرآن حیات معقول به خدا نسبت داده شده و آنگاه نتیجه بگیریم که به سبب منزه بودن خدا می‌توان این حیات را از جهتی دیگر حیات طیبه نامید. در حالی که در کتاب این نکته نیز روشن نشده که در قرآن، حیات معقول به خدا نسبت داده شده است.

عدم تحلیل مفهوم حیات طیبه در قرآن:

دو مفهوم اساسی کتاب، عبارت‌اند از: حیات معقول و حیات طیبه. اما، چنان که در بندهای پیشین ملاحظه شد، مفهوم عقل و معقول به طور مناسب تبیین نشده و به قدر کافی تحلیل قرآنی نیز نیافته است. این امر در مورد مفهوم دوم نیز صادق است بلکه باید گفت که در کتاب، در مورد حیات طیبه حتی کمتر از مورد قبل سخن گفته شده است. این در حالی است که مفهوم پاک (طیب و مقابلش ناپاک یا خبیث) در قرآن کاربرد وسیعی دارد. جای این پرسش وجود دارد که چرا نویسنده کوششی در این جهت انجام نداده که نشان دهد مفهوم حیات طیبه در قرآن به نحوی فراگیر بکار رفته و بر تمام ابعاد وجود انسان، گسترانده شده است. گستراندن مفهوم حیات طیبه در شئون مختلف زندگی انسان، براساس چنین تحلیل مفهومی در قرآن، به سهولت و بدون تکلف انجام شدنی است. بررسی مفهوم حیات طیبه (زندگی پاک) با گستره مذکور را در جلد نخست کتاب درآمدی بر *فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران* (۱۳۸۹)، انتشارات علمی فرهنگی) آورده‌ام. به علاوه، نویسنده در وجه تسمیه حیات طیبه اشاره کرده که حیات معقول به سبب استناد آن به خدا با این عنوان نام‌گذاری شده است اما نه این معنا را توضیح داده که چرا استناد به خدا می‌تواند معیار پاکیزگی باشد و نه قرینه‌ای متنی از قرآن برای این برداشت ذکر کرده است. در توضیح این نکته می‌توان گفت چون خداوند خود مقدس و منزه است، حیاتی که شایستگی استناد به خدا را داشته باشد نیز می‌تواند پاکیزه و طیبه نامیده شود. همچنین، می‌توان این برداشت را با آیه دیگری از قرآن پشتیبانی کرد که بیان می‌کند سخن پاک به سوی خدا بالا می‌رود: «الیه یصعد الکلم الطیب» (فاطر: ۱۰). البته وجه دیگری نیز برای تسمیه حیات طیبه قابل بیان است و آن استواری و بالندگی و ثمردهی زندگی پاک است، در مقابل ناستواری، عقیم بودن و بی‌بهره بودن زندگی پلید. این وجه در تمثیلی که قرآن از درخت پاک و درخت پلید ذکر کرده قابل برداشت است (ابراهیم: ۲۴ و ۲۶). البته عبارتی در

کتاب آمده که می‌توان آن را نزدیک به این وجه دانست اما این عبارت نیز مستند به تحلیل مفهومی در قرآن نشده است:

«پاکیزگی حیات، از آنجا ناشی می‌شود که طبیعت واقعی حیات در موجودیت انسانی، با تمام ابعادی که داراست، به جریان بیفتد...» (ص ۹۲)

نادیده‌گرفتن غنای مفهوم حیات طیبیه. مفهوم عقل (نظری یا عملی) به سبب بار فلسفی دیرینه‌ای که دارد، مفهومی کلی و انتزاعی است، به ویژه که نویسنده نیز، چنان که گذشت، عقل را در مفهومی کلی و ثابت در نظر گرفته است. در حالی که زندگی پاک (حیات طیبیه) با ارجاعی که بالطبع به همه ابعاد زندگی دارد، جنبه‌های ملموس و عینی‌تری خواهد داشت و از این حیث، با دلالت مفهوم عقل تا حدی متفاوت است. در واقع، برای اشاره به سبک زندگی، مفهوم زندگی پاک بسیار رساتر از مفهوم حیات معقول است. شاید از همین رو باشد که به رغم تلاش نویسنده برای پوشش‌دادن به همه ابعاد زندگی انسان تحت عنوان شئون حیات معقول، شأن جسمی از قلم افتاده است. اگر به جای استفاده از حیات معقول از حیات طیبیه سخن گفته می‌شد و به دامنه این مفهوم در قرآن توجه می‌شد، به وضوح شأن جسمی در آن آشکار بود، چنان که در آیاتی به جنبه‌های جسمی زندگی، مانند خوراک و پوشاک، برحسب پاکی و پلیدی اشاره شده است، همچون پوشیدن لباس‌های پاکیزه (و ثیابک فطهر. مدثر: ۴) و استفاده از زینت‌ها و خوردن غذاهای پاکیزه (قل من حرم زینه الله التي اخرج لعباده و الطيبات من الرزق. اعراف: ۳۲). چنان که در اثر سابق‌الذکر اشاره کرده‌ام، قرآن از مفاهیم حسی و انضمامی پاکیزگی و پلیدی استفاده کرده و با گستردن آن‌ها از جنبه‌های حسی به جنبه‌های انتزاعی (به جای شروع از مفهوم انتزاعی عقل و گستردن آن)، دو گونه زندگی بشری را از هم متمایز کرده است: زندگی پاک و زندگی پلید. در دامنه هر دو نوع زندگی، علاوه بر جنبه‌های جسمی، مانند خوراک، پوشاک و ارضای غرایز، از جنبه‌های فکری، عاطفی، ارادی، عملی (اعم از فردی و اجتماعی) نیز برحسب پاکی و پلیدی سخن گفته است. فکر پاک فکری است که خود را از نادرستی، خرافه و سطحی‌نگری می‌پالاید؛ عاطفه و گرایش پاک آن است که خود را از هیجان‌های طغیانگر خشم و شهوت و عصبیت می‌رهاند؛ اراده پاک اراده معطوف به خیر و پالایش‌یابنده از خودخواهی است؛ عمل فردی پاک از فعالیت‌های خودشکن و خودآزارنده دوری می‌جوید و عمل اجتماعی پاک از فعالیت‌های دیگرشکن و دگرآزارنده (همچون تبعیض، ظلم و خشونت) فاصله می‌گیرد. زندگی پاک و پاکیزه، همچون هدف تعلیم‌وتربیت، به تعبیر تمثیلی قرآن، درخت پاکیزه‌ای را

می‌ماند که پنجه ریشه‌های محکم خود را در خاک فکنده و شاخه‌های برومندش را در آسمان گسترده و پیوسته در کار ثمردهی است.

یک‌سوگی در تعریف تربیت:

در تعریف تربیت برای حرکت از خود طبیعی محض به حیات معقول، سخن از این گفته شده که آموزش و پرورشی که به متریان ارائه می‌شود باید به منزله اقتضای درونی به آنان تلقین شود. به نظر می‌رسد نویسنده می‌خواهد تربیت را به منزله حرکتی درونی و فطری لحاظ کند تا هم اصالت تربیت حفظ شود و هم تقلیدگری از متریان فاصله بگیرد:

«...فرض بر این است که در مراحل ابتدایی، فطرت ناب شخص مورد تربیت به فعالیت افتاده و ملاک‌ها و معیارهای پویا را درک نموده است.» (ص ۱۴۷).

اما در واقع آنچه در جریان تربیت رخ می‌دهد، گونه‌ای از تعامل است که در آن سهم هر یک از دو طرف معلم و شاگرد محفوظ است. تربیت نه سلطه فرهنگ است و نه رشد درونی و فطری متربی. از قضا این تنها تعاملی دیدن تربیت است که امکان نقادی را فراهم می‌کند و مانع تقلیدگری می‌شود زیرا سهم مربی در آن ملحوظ است و همواره می‌تواند امکان چالش را برای شاگرد فراهم آورد. برعکس، هنگامی که شاگرد همه دریافت‌هایش را از آن خود تلقی کند، دچار نوعی فریب شده و امکان نقادی نیز از وی سلب شده است.

در نهایت، باید بگویم که در مباحث دیگر کتاب نیز جای چند و چون وجود دارد اما مرور کوتاه بر کتاب اجازه بسط بیشتر انتقاد را نمی‌دهد. در پایان، به این نکته نیز باید اشاره کرد که انتقادهای مذکور از ارزش کتاب نمی‌کاهد. به ویژه، با نظر به اینکه محتوای کتاب، برآمده از یک سخنرانی است، ارزش آن آشکارتر می‌شود. بی‌تردید، اگر نویسنده قصد تألیف داشت، کتاب از غنایی متفاوت برخوردار می‌شد. با این حال، آنچه در این مجموعه آمده، بیش از حد یک سخنرانی است. با توجه به این که مؤلف محترم از قید حیات رهیده است و امکان پاسخدهی به انتقادهای را ندارد، به ازای نقدهای مطرح شده، برای ایشان رحمت الهی را مسئلت می‌کنم.

چکیده‌های انگلیسی

The Methods of Intellectual Education based on Plotinus' Emanation-Centered Approach

Akbar Gholami¹
RezaAli Nowrozi²
Mohammad Hossein Heidari³
Mojtaba Sepahi⁴

Abstract

The purpose of this study was to analyze the concept of intellectual life in Plotinus' grace-oriented approach in order to infer the methods of intellectual education in response to the challenge of marketization of knowledge in education today. The present study is a qualitative research using conceptual analysis and practical analogy of Frankna. Inference of methods in the form of practical deductions consists of a normative premise indicating intermediate goals or principles of education, a factual premise that expresses the techniques and methods of achieving education goals, and a conclusion being a normative recommendation of a method to achieve educational goals. The results of this study showed that the methods of rational training based on existential change included benevolence, activism, and methods based on epistemological transformation including rational and intuitive reflections and the method of insight and introspection and methods based on moderation and practical wisdom included the practice of wisdom and self-purification. Therefore, knowledge with the focus on true rationality and by applying the methods extracted in Plotinus' thought has the capacity to resist the phenomenon of commercialization of knowledge in education today. These methods can be used as a tool against the manifestations of instrumental rationality such as wealth-centered thinking, cultural industry, superficiality and power-centeredness.

Keywords: Emanation-centeredness, Rational Education Methods, Plotinus, Exaltation of the soul, Reasonable Life. Commercialization.

¹ Ph.D Student, educational sciences department, Esfahan university

² Associate professor, ducational sciences department, Esfahan university, (Corresponding Author); r.norouzi@edu.ui.ac.ir

³ Associate professor, ducational sciences department, Esfahan university

⁴ Assistant Professor Theology department, Esfahan university

A Critique of the Goals of the Domain of Religious and Moral Education Approved by the Supreme Council of Education

Mohammad Hassani¹

Abstract

The purpose of this study is to critique the goals of the domain of religious and moral education approved by the Supreme Council of Education. The criticism has been launched in the dimensions of the foundations and the methods for reaching the goals. The findings of this study show that the philosophical foundations of these goals are the theory of religious good and evil or the theory of divine command which is in conflict with the pre-religious ethics, the signs and evidence of which exist in the Islamic religious sources, and the relevant theoretical views are contained in the theoretical foundations of the document of *The Fundamental Change*. Also, these goals lead to a moral education encompassed in the religious education while this type of moral education will not be effective in today's conditions.

Keywords: Religious and Moral education, Goals, The Fundamental Change.

¹ Assistant Professor of philosophy of education, mhassani101@gmail.com

Childhood, Evils, and Error-tolerant Education

Saeed Azadmanesh¹

Abstract

Human being has been naturally created in such a way that has the possibility and desire to behave good and evil. This is while in education, and especially in childhood education, the good is central and evil has been marginalized. Concentrating on the good and ignoring the evil in education does not seem realistic. The inclination to evil behavior and recognizing wickedness and error in childhood requires an appropriate education. In this study, by expressing reasons for the necessity of recognizing evil and a glimpse of the verses of the Quran, the desire to behave good and evil is recognized in childhood. Considering the concept of evil and the concept of childhood as a spectrum makes sense of talking about evil in childhood. Hence, an alternative approach is proposed to childhood education, called error-tolerant education. Error-tolerant education attempts to recognize the error and wickedness in childhood to provide the possibility of an active encounter to error and thus, facilitate the path of education and truth-seeking for children. “Recognizing the child’s evil inclinations”, “encountering error actively in childhood”, and “maximum welcoming of children’s error” are some of the components of error-tolerant education in childhood.

Keywords: Childhood, Good and Evil, Wickedness, Education, Error-tolerance, Fallibility, Islam

¹ Assistant Professor of Philosophy of Education, Allameh Tabataba'i University; S.azadmanesh@atu.ac.ir

A Philosophical Investigation of the Reasons for the Moral Practice of Organ Donation and Introducing Educational Principles and Methods to Persuade Trainees to Do it Based on the Islamic Perspective of Action

Morad Yari Dehnavi¹
Hamid Balochi²

Abstract

According to the teachings of the Holy Qur'an, God considers saving the life of one human being equal to saving the lives of all human beings. In contemporary medical and treatment culture, organ and tissue donation is one of the modern ways to treat humans and save their lives. Practicing this moral and human value can help realize this divine teaching. This moral and value action has been investigated in different fields of research such as medicine, psychology, sociology, etc., nevertheless, it has not been studied from the perspective of education. In this regard, the present study pursued two objectives. First, the various reasons and factors expressed in persuading individuals to do the moral act of organ donation were categorized and explained from a philosophical viewpoint, and then by adopting a philosophical perspective (Islamic perspective of action), the educational foundations, principles and methods of persuading trainees to do this moral act were deduced. For the first objective of the research, the descriptive-analytical method was used and for the second objective, Frankena's reconstructed model was utilized as the research methods. The results showed that the reasons for persuading individuals to do this moral action can be classified into four areas: intellectual, emotional, psychological and sociological. In accordance with the three principles of human practice from the Islamic perspective of action, the three educational principles including raising awareness about the moral action of organ donation, emotional transformation about it and making grounds for trainees to voluntarily do it, along with direct, semi-direct and indirect educational methods to realize these principles were recommended to act as guidelines for internalizing and persuading trainees to do organ donation.

Keywords: Organ Donation, Islamic Perspective of Action, Education, Principles and Methods.

¹ Associate professor, educational sciences department, Kerman university, (Corresponding Author); myaridehnavi@gmail.com

² Master of Philosophy of Education, University of Kerman; hbalochi@ens.uk.ac.ir

The Pedagogical Narrative of Embodied Consciousness in the Post-Reductionist Era: The Inseparability of Mind-Body-Environment (MBE)

Zainab Mahdavi¹

Bakhtiar Shabani Varski²

Tahere Javidi Jaafarabadi Kalate³

Abstract

To narrate the pedagogy inspired by embodiment consciousness is the primary purpose of the paper. To reach it, firstly, the analytical account has offered the main consciousness streams which took a reductionism position about the phenomenon and, then, according to the shortcomings they have created, we criticised them. On the one hand, dualism held that mind and matter are distinct substances and preferred the mind as a non-material entity, leading to explanatory gap and the hard problem of consciousness later. The eliminativist's argument about consciousness is that "there is no such a thing." Therefore, mental states and awareness are exclusively confined only to the brain and neuroscientific subjects. On the other hand, neurophenomenology takes a holism position and, by refusing the explanatory gap, believes that there is no split between the mind-body and the world. Varela introduced the embodiment as a feature of consciousness which means that the integrated experience is intimately connected to situations and arise from contexts. Thus, we are active in the world and show a reaction, rather than isolated Cartesian minds that consist of pure thought or generally eliminated consciousness. The idea demonstrates even better in the pedagogy field due to embodiment consciousness by identifying students' first-person experience and emotional aspects and recovering Cartesian subjective preference. Moreover, bypassing traditional, static and dogmatic structures, pedagogy inspired by embodiment consciousness endeavor to conquer elimination problems and explain that human beings do not live inactively in a society with a set of predomination stuff like morality which has already existed just in neural system and the brain biologically. Therefore, embodiment consciousness has been suggested as an alternative to the previous streams. Here, the pedagogical stream is non-linear, emergent, and chaotic, in which monologue turns to dialogue. In these circumstances, the pedagogic connection refuses to follow static, linear, and predetermined regulation but avoids pursuing blindness and imitation.

Keywords: Pedagogical narrative, dualism, eliminative physicalism, neurophenomenology, embodied consciousness

¹ PhD in philosophy of Education, University of Mashhad; mansoore.mahdavi@phd@gmail.com

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

³ Associate professor in Ferdowsi, university of Mashhad; tjavidi@ferdowsi.um.ac.ir

Reason and Reasoning from the Perspective of Neuroscience Based on Antonio Damasio's View and its Implications for Rational Education

Azad Mohammadi¹
Khosrow Bagheri Noaparast²
Mahmoud Talkhabi³
Narges Sajadieh⁴

Abstract

The main purpose of this study is the investigation on the place of reason and reasoning in Damasio's view (with the emphasis on somatic marker hypothesis) and displaying its implications for rational education. The question raised up here is: what are the implications of Damasio's theory for rational education? The research has been carried out by using the descriptive – analytic method. The neurobiological view of Damasio by emphasis on the role of body and biological regulation (homeostasis, value principle, emotions and feelings) correlates the flourishing of reason with emotions and feelings. Damasio believes that the coherence of cognition and affectional aspects is a necessity that originates from the evolution of organisms in order to maintain and manage life. Hence the proper function of reasoning is fundamentally dependent on the real function of emotions and feelings. In this view, reason defects, rather than being cognitive in nature, are related to defects in the functions of feeling and emotion. Hence, if the emotional system functions improperly, the decision-making process and reasoning will be faced with a fundamental defect. Among the implications of the Damasio's perspective for rational education are: a) the recognition of the profitable role of emotions in flourishing reasoning skills; b) utilizing the capacity of reasoning to modify the counseling role of emotions; and c) integration, instead of segregation, of curriculum based on the interrelation of thought-emotion education.

Keywords: somatic marker hypothesis, reasoning, rational education, emotion, feeling.

¹ PHD in philosophy of education. University of Tehran; Azadmohammadi.ph@gmail.com

² Professor of Philosophy of Education, Faculty member of Psychology and Education, University of Tehran; khbagheri@ut.ac.ir

³ Faculty member of Farhangian University; talkhabius@gmail.com

⁴ Faculty member of Psychology and Education, University of Tehran; n.sajadieh@gmail.com

Contents

Editorial	3
<i>Khosrow Bagheri Noaparast</i>	
Original Articles	
Reason and Reasoning from the Perspective of Neuroscience Based on Antonio Damasio's View and its Implications for Rational Education	5
<i>Azad Mohammadi; Khosrow Bagheri Noaparast; Mahmoud Talkhabi; Narges Sajadieh</i>	
The Pedagogical Narrative of Embodied Consciousness in the Post-Reductionist Era: The Inseparability of Mind-Body-Environment (MBE)	29
<i>Zainab Mahdavi; Bakhtiar Shabani Varaki; Tahere Javidi Jaafarabadi Kalate</i>	
A philosophical investigation of the reasons for the moral practice of organ donation and introducing educational principles and methods to persuade trainees to do it from the Islamic perspective of action	63
<i>Morad Yari Dehnavi; Hamid Balochi</i>	
Childhood, Evils, and Error-tolerant Education	87
<i>Saeed Azadmanesh</i>	
A critique of the goals of the Domain of religious and moral education approved by the Supreme Council of Education	105
<i>Mohammad Hassani</i>	
The Methods of intellectual Education on Plotinus' grace-oriented approach	131
<i>Akbar Gholami; RezaAli nowrozi; Mohammad Hossein Heidari; Mojtaba Sepahi</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

[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

[Akbar Rahnama](#)

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

Editor: Saeideh Bagheri, PhD. & Sahar Mousivand

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

The Biannual of the Philosophy of Education Society of Iran

Philosophy of Education

Volume 6, Issue 1, Spring & Summer 2021 – ISSN: 2538-2802