

به نام خدا

دوفصلنامه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

# فلسفه تربیت

سال ۷، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۱

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 شهریورماه ۱۴۰۲ منتشر گردیده است.



## دوفصلنامه فلسفه تربیت

سال ۷، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۱

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)

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

مدیر داخلی: دکتر طیبه توسلی (استادیار دانشگاه قم)

ویراستار: سحر موسی وند

بازبینی و صفحه آرایی: سحر موسی وند

مدیر اجرایی: فهیمه نظام‌الاسلامی

زبان مجله: فارسی - انگلیسی

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

دکتر طیبه توسلی (استادیار دانشگاه قم)

دکتر خسرو باقری نوع پرست (استاد دانشگاه تهران)

دکتر سید مهدی سجادی (استاد دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر بختیار شعبانی ورکی (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر مسعود صفایی مقدم (استاد دانشگاه شهید چمران اهواز)

دکتر علیرضا صادق‌زاده قمصری (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر یحیی قائدی (دانشیار دانشگاه خوارزمی)

دکتر سعید ضرغامی همراه (دانشیار دانشگاه خوارزمی)

دکتر اکبر رهنما (دانشیار دانشگاه شاهد)

دکتر سید منصور مرعشی (دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز)

دکتر محمدحسن میرزامحمدی (استاد دانشگاه شاهد)

**نشانی:** بزرگراه شهید چمران، خیابان جلال آل احمد، مقابل کوی نصر، خیابان دکتر کاردان، دانشکده روان‌شناسی و علوم

تربیتی دانشگاه تهران، کدپستی: ۱۴۴۵۹۸۳۸۶۱

**نمابر:** ۰۲۱ - ۸۸۹۲۸۵۲۱

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

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

## درباره نشریه

### الف) اهداف

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

### ب) محورهای تخصصی

پژوهش‌های فلسفی در:

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  
برنامه‌درسی و آموزش در رشته‌های گوناگون<sup>۱</sup>

### ج) انواع مقالات:

مقالات برآمده از پژوهش‌های اصیل در موضوعات فلسفهٔ تعلیم و تربیت  
مقالات مروری شامل مرور و تنظیم مطالعات آن‌جام 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.  
حجم مقاله از ۲۰ صفحه (۷۰۰۰ کلمه) بیشتر نباشد.  
چکیدهٔ فارسی و انگلیسی ۲۵۰-۳۰۰ کلمه باشد.

<sup>۱</sup> محورهای جزئی‌تر در پایگاه اطلاع‌رسانی نشریه در دسترس است.

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 فایللی 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)
- تحلیل گفتمان انتقادی مسأله‌صلاح در تعلیم و تربیت افغانستان مبتنی بر سند قانون اساسی دوره جمهوری اسلامی ..... ۵  
علی شاه فایق، رمضان برخوردار و علیرضا محمودنیا
- تحلیل نقش تجربه زیبایی‌شناختی در تربیت کودکان ..... ۲۹  
فاطمه بنویدی
- جایگاه هنر مقدس در تربیت عصر نوین ..... ۵۱  
حمید آرمانی
- دوگانه خودآیینی و اصالت در تربیت، انسان خودآیین یا مسئول؟! ..... ۷۵  
جلال کریمیان، نرگس سجادیه، خسرو باقری نوع‌پرست و مهدی منتظر قائم
- شکل‌بندی‌های چندگانه برنامه‌درسی تربیت‌دینی در منازعه با نیروهای اجتماعی در مدارس اسلامی دوره پهلوی دوم ..... ۱۰۱  
ایران‌دخت فیاض، زهرا مینائی، نرگس سجادیه و محمدرضا جوادی یگانه
- واکاوی سوژکتیویه دیگری در اندیشه لاکان و لویناس با تمرکز بر سوژه اخلاقی ..... ۱۲۵  
علی ستاری، بتول شاهی و مریم اصفهانی
- معرفی کتاب تربیت اخلاقی، به سوی بوم‌شناسی تحول انسان ..... ۱۴۵  
مصطفی مرادی
- چکیده‌های انگلیسی ..... ۱۵۹



## سخن سردبیر

دکتر خسرو باقری نوع‌پرست (استاد دانشگاه تهران)

دو مسأله اساسی در این شماره مجله در کانون توجه قرار گرفته‌اند؛ مسأله نخست، معضل هم‌چنان پیچیده رابطه سنت و مدرنیته و مسأله دوم، جایگاه اخلاق در عرصه‌های زیباشناختی و روابط انسانی است. مسأله نخست، در سه مقاله و مسأله دوم نیز در سه مقاله دیگر از این مجموعه، مورد توجه قرار گرفته است.

رابطه سنت و مدرنیته و شکل خاص آن در جوامع اسلامی، یعنی رابطه اسلام و مدرنیته، بسیار پیچیده و در مواردی وهم‌آلود است و این ناشی از چهره‌های چندگانه‌ای است که اسلام به خود گرفته است. مقاله نخست، همین نکته را در افغانستان مورد بررسی قرار می‌دهد. این مقاله نشان می‌دهد که مفاهیم کلیدی در اسناد رسمی افغانستان، نظام‌واره منسجمی را شکل نمی‌دهند و با کنار هم نشانیدن مفاهیمی چون مردم و دموکراسی، از سویی و مفاهیمی مانند نژاد و قومیت، از سوی دیگر، ناسازه‌هایی را به‌وجود می‌آورند که صلح پایدار درونی را ممتنع می‌سازند.

مقاله دیگر در این مقوله، مربوط به هنر مقدس است. رویکرد سنت‌گرایی که مبنای این مقاله را تشکیل می‌دهد، با صراحت در تعارض سنت و مدرنیته، جانب سنت را می‌گیرد و مدرنیته را عارضه‌ای بر حیات بشری می‌داند که لازم است تا جای ممکن از مظاهر آن پرهیز کرد. در این مقاله، مورد خاص هنر و آموزش هنر در کانون توجه قرار گرفته است. سنت‌گرایی، هنر را برحسب مظهریت امر قدسی تفسیر و توجیه می‌کند؛ یعنی هنر را در بردار عمودی میان زمین و آسمان جای می‌دهد تا در بردار افقی امور زمینی. این نبرد رویاروی سنت‌گرایی با مدرنیته، نبرد سهمگین و نابرابری است زیرا قاطبه مردم جهان و نظام‌های آموزشی، خود را به‌طور روزافزون با آهنگ مدرنیته همراه می‌کنند. باید صبر کرد و نتیجه را نظاره کرد.

مقاله سوم در مقوله مورد نظر، نظام‌های چندگانه برنامه‌درسی را در چهار نوع مدرسه اسلامی خاص در ایران پیش از انقلاب بررسی می‌کند. این تلاش‌ها نیز به نحوی بر منازعه سنت و مدرنیته ناظر بوده و به گونه‌های مختلف کوشیده بودند چهره متفاوتی از اسلام عرضه کنند؛ یا با نفی خرافه‌گرایی دینی و ارائه چهره‌ای عقلانی از اسلام یا با نشان دادن سازواری میان اسلام و علوم جدید و یا با تأکید بر اشتراک حداکثری میان اسلام و اخلاق بشری و غیردینی. به‌نظر می‌رسد با آزمونی که برای حاکمیت اسلامی در پس از انقلاب پیش آمده، ضرورت این‌گونه تلاش‌ها امروزه بیش از پیش محسوس است و دانش‌آموزان و دانشجویان به شدت با پرسش‌هایی از نوع مذکور درگیرند.

در مقوله دوم، یعنی اخلاق و زیبایی‌شناسی، یک مقاله به بررسی نقش تجربه زیباشناختی در تربیت کودکان تمرکز یافته است. این بررسی در پی آن است که نشان دهد نه تنها زیبایی‌شناسی، ارزش‌های مهمی را در فرآیند تربیت به بار می‌آورد بلکه هماهنگ با خود، تربیت اخلاقی را نیز دامن می‌زند. این رابطه می‌تواند هم توصیفی و هم تجویزی در نظر گرفته شود. در مقام توصیف، سخن این است که تلطیف احساسات در تربیت زیباشناختی با حساسیت اخلاقی نسبت به رنج دیگران هم‌گرایی دارد و در مقام تجویز، نظر بر آن است که تربیت زیباشناختی باید به ملازمت خود با رشد اخلاقی اعتنا کند و در غیر این صورت، ارزش زیباشناختی خود را نیز در معرض تردید قرار می‌دهد.

مقاله دوم در این شاخه، به دوگانه خودآیینی و اصالت در تربیت نظر دارد. این مقاله در پی آن است که هماهنگی و هم‌چنین مکمل بودن این دو مفهوم را نسبت به هم مورد تأکید قرار دهد. خودآیینی یا استقلال از زمان کانت هم‌چون مشخصه بارزی از رشد آدمی و تربیت در نظر گرفته شد، در حالی که اصالت، مورد توجه کسانی هم‌چون هایدگر بوده است. خودآیینی بر آزادی فرد پای می‌فشرد و اصالت بر پروا و مسئولیت نسبت به دیگران. اگر فرد بر پای خود نایستد، چگونه می‌تواند باری از دوش دیگران بردارد؟

سرانجام، در مقاله سوم این مقوله، سخن از جایگاه دیگری در اخلاق، از منظر لکان و لویانس، است. در این رویکرد، مسئولیت نسبت به دیگری، بر کرسی نشانده می‌شود و حتی خودآیینی یا استقلال، به حاشیه می‌رود؛ به عبارت دیگر، ملازمت من و تو، جای خود را به تفوق تو بر من می‌دهد. بی‌تردید، وزن سنگین خودمحوری، چنین واکنشی را در مباحث اخلاقی برانگیخته است. اما این پرسش هم‌چنان پرسیدنی است: آیا می‌توان تربیت اخلاقی را با سرکوب خود پیش برد یا لازم است فرد، رشد «خود» را در مسئولیت نسبت به دیگران بازیابی کند؟



## تحلیل گفتمان انتقادی مسأله صلح در تعلیم‌وتربیت افغانستان

### مبنتی بر سند قانون اساسی دوره جمهوری اسلامی

علی‌شاه فایق، رمضان برخوردار و علیرضا محمودنیا<sup>۴</sup>

#### چکیده

در این پژوهش، «مسأله صلح در تعلیم‌وتربیت افغانستان، مبتنی بر سند قانون اساسی این کشور در دوره جمهوری اسلامی» مورد تحلیل قرار گرفته است. اما از آن جهت که کاربرد زبان دارای پیچیدگی‌های مختلف است و پیوندی با عرصه‌های بیرون از خود دارد، روش این پژوهش، تحلیل گفتمان انتقادی با رویکرد فرکلاف را به کمک رویکرد لاکلا و موف است. منبع اصلی این تحلیل، چنان‌که در عنوان ذکر شده است، سند قانون اساسی افغانستان در دوره جمهوری اسلامی است. در عین حال از اسناد و متون معتبر دیگر نیز برای توسعه و تعمیق تحلیل استفاده شده است. نتیجه به‌دست آمده از این تحلیل نشان می‌دهد که سند قانون اساسی، دارای گفتمان یگانه نیست؛ بلکه گفتمان‌های مختلفی را بدون داشتن محوریت و دال مرکزی مشخصی، در قالب یک نظم گفتمانی در درون خود جای داده است. مهم‌ترین گفتمان‌های شناسایی شده در این سند، گفتمان «اسلام‌گرایی»، «دموکراسی»، «نژادگرایی» و «ملی‌گرایی» است که حول دال‌های اصلی «اسلام»، «مردم»، «قوم» و «ملت» شکل گرفته‌اند. این تعدد گفتمانی، سبب می‌شود که بر ساخت هویتی صلح در این سند، مرکب از دال‌های متنوع و مفاهیم متعدد و غیرمنسجم باشد که به‌دلیل تخاصم گفتمانی دال‌ها و سازه‌های یاد شده، بر ساخت صلح و در نتیجه آموزش صلح محقق نشود.

**واژگان کلیدی:** صلح، تعلیم‌وتربیت، گفتمان انتقادی، جمهوری اسلامی افغانستان، اسلام‌گرایی، دموکراسی، نژادگرایی، ملی‌گرایی

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۱۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۳۱

<sup>۲</sup> «جمهوری اسلامی افغانستان»، نام و عنوان نظام سیاسی است که بین سال‌های ۱۳۸۲ تا ۱۴۰۰ ش بر افغانستان حاکم بود.

<sup>۳</sup> دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم‌وتربیت دانشگاه خوارزمی؛ faeeq1359@gmail.com

<sup>۴</sup> دانشیار گروه فلسفه تعلیم‌وتربیت دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول)؛ ramazanbarkhordari@gmail.com

<sup>۵</sup> دانشیار گروه فلسفه تعلیم‌وتربیت دانشگاه خوارزمی؛ Alirezamahmmudnia@yahoo.com

## مقدمه

صلح و جنگ از موضوعات مورد توجه در تاریخ بوده است؛ پیشوایان دینی و فیلسوفان درباره این دو مفهوم، نظرات متفاوتی داشته‌اند. قرآن در موردی، مؤمنان را به صلح فراخوانده و مخالفت با آن را پیروی از شیطان دانسته است (بقره: ۲۰۸). در مورد دیگر، از «خیر» بودن «صلح» گفته است (نساء: ۱۲۸). در مورد سوم، مسلمانان را به ایجاد و توسعه صلح و آشتی در جامعه دستور داده است (انفال: ۱). همین کتاب در موردی نیز مسلمانان را به جنگ و قتال مشروط فرمان داده (بقره: ۱۹۱، ۱۹۰، ۱۴۳) و جنگ را سبب بقای عبادت‌گاه‌ها دانسته است (حج: ۴۰).<sup>۶</sup>

با توجه به آیه نخست، عدم صلح، پیروی از شیطان و بر مبنای آیات دیگر، صلح محصول ارتباط انسان با خداوند است. در جانب مقابل، حضور شیطان و ارتباط انسان با او، علت و دلیل جنگ است؛ بنابراین جنگ با نفس یا کفار (جهاد اکبر و جهاد اصغر)، گونه‌ای از جنگ با شیطان است که براساس آیات ۳۵ تا ۳۸ سوره حجر، تا قیامت ادامه دارد.<sup>۷</sup> آگوستین (۳۵۴-۴۳۰)، صلح را اساساً امر روحانی و محصول رابطه انسان با خداوند می‌داند که از طریق روح القدس برقرار می‌شود. از نظر وی، صلح کامل زمانی میسر می‌گردد که مسیح بازگردد و شهر خدا محقق شود (دیهمی، ۱۳۹۸، ج ۱، ص: ۳۲).

برخلاف دیدگاه‌های قبلی، کانت «طرح فلسفی به‌سوی صلح پایدار» را در سال ۱۷۹۵ نشر داد. قانون اول کانت در این طرح «تدوین قانون اساسی جمهوری است که بر مبنای آن آزادی،

۱. يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَافَّةً وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ.

۲. وَالصُّلْحُ خَيْرٌ وَأُحْضِرَتِ الْأَنفُسُ الشُّحَّ وَإِن تُحْسِنُوا وَتَتَّقُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا.

۳. فَاتَّقُوا اللَّهَ وَأَصْلِحُوا ذَاتَ بَيْنِكُمْ وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ إِن كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ.

۴. در آیه‌های زیر چند شرط اساسی مطرح شده است: ۱. جنگ در راه خدا؛ ۲. پیش‌دستی نکردن در جنگ؛ ۳. تجاوز نکردن از حد؛ ۴. حرمت حریم (مسجدالحرام).

۵. وَقَاتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ وَلَا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ. وَقَاتِلُوهُمْ حَيْثُ تَقِفْتُمُوهُمْ وَأَخْرِجُوهُمْ مِنْ حَيْثُ أَخْرَجْتُمْ وَالْفِتْنَةُ أَشَدُّ مِنَ الْقَتْلِ وَلَا تَقَاتِلُوهُمْ عِنْدَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ حَتَّى يُقَاتِلُوكُمْ فِيهِ فَإِن قَاتَلُوكُمْ فَاقْتُلُوهُمْ كَذَلِكَ جَزَاءُ الْكَافِرِينَ فَإِن انْتَهَوْا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ وَ قَاتِلُوهُمْ حَتَّى لَاتَكُونَ فِتْنَةً وَيَكُونَ الدِّينُ لِلَّهِ فَإِن انْتَهَوْا فَلَا عُدْوَانَ إِلَّا عَلَى الظَّالِمِينَ.

۶. وَلَوْ لَادْفَعُ اللَّهُ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَهَدَمَتْ صَوَامِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَاتٌ وَمَسَاجِدٌ يُذَكَّرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا.

۷. قَالَ رَبِّ فَأَنْظِرْنِي إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ. قَالَ فَإِنَّكَ مِنَ الْمُنظَرِينَ. إِلَى يَوْمِ الْوَقْتِ الْمَعْلُومِ.

<sup>8</sup> Saint Augustinus

<sup>9</sup> Immanuel Kant

برابری و وابستگی تمام شهروندان جامعه به یک قانون تأمین می‌شود» (کانت / پرهام، ۲۰۱۵، ص: ۱۴).

بنابراین صلح موردنظر کانت نه براساس رابطه انسان با خداوند، که بر مبنای «قانون اساسی جمهوری» بنا شده است. همچنین از نظر وی، صورت اجتماعی و بیرونی صلح برجسته‌تر از صورت فردی و درونی آن است.

اما هگل پس از کانت، ضمن هماهنگی با او در برجسته دیدن صورت اجتماعی صلح، صلح درازمدت را ضایع‌کننده (روح جمعی) ملت‌ها می‌داند و از جنگ به عنوان عامل پایداری سلامت اخلاقی اقوام یاد می‌کند. هگل، جنگ را از بین‌برنده شکاف‌هایی می‌داند که ممکن است «قلمرو زندگی خصوصی» شهروند را از «حیات عمومی» دولت جدا کند. بر این اساس او از جنگ به مثابه صورت برتر فعالیت سیاسی یاد می‌کند که به شهروندان این امکان را می‌دهد تا با حمایت از دولت، از ماهیت «شهروند بودن خویش» آگاهی یابند (جهاننگلو، ۱۳۶۸، صص: ۷۶-۷۷).

معنای ضمنی آنچه تا این جا بیان شد، تحول تاریخی مفهوم صلح است. این تحول که به خصوص در جهان غرب برجسته‌تر است؛ به این معناست که این مفهوم در آغاز یک مفهوم آرمانی و فردی بوده که پیرامون دال اصلی «خداوند» ساخت یافته است و «حاکمیت الهی»، «شهر خدا» و «خود دیندار»، «دیگری بی‌دین» با آن پیوند داشته‌اند. سپس به یک مفهوم سیاسی- حقوقی این جهانی بدل شده که «قانون» در کانون آن قرار داشته و تحقق آن، جزء مسئولیت دولت‌ها تلقی شده است. صلح در وضعیت کنونی‌اش، بیش‌تر صورت اخلاقی- ارزشی یافته است که از طریق تأمین «عدالت»، «گفتگو» و «انسان‌گرایی» در سطوح مختلف اجتماعی و فردی محقق می‌شود. اما در همه این مسیر، انگاره روحانی صلح که مربوط است به آرامش درونی، یکپارچگی، رضایت خاطر و از خود گذشتن، انگاره مشترکی است که همواره پابرجا مانده است. این انگاره علاوه بر فرازمانی بودن فرامکانی نیز هست (دیهمی، ص: ۴۲).

بنابراین، اکنون «صلح» وضعیتی است که در آن، «عدالت»، «انسان‌گرایی»، «گفتگو»، «تفاهم»، «آزادی»، «کرامت انسانی»، «حقوق بشر»، «برابری» و مفاهیم و رفتارهای اخلاقی- ارزشی از این دست حاضر هستند. این تحول مفهومی و وقوع رویدادهای مختلف، به خصوص جنگ‌های بزرگ در قرن بیستم، اهمیت صلح را در سطح جهانی چندبرابر کرده و تلاش‌های

<sup>1</sup> Hegel

<sup>2</sup> Master signifier

گسترده‌تری را برانگیخته است. به‌همین دلیل است که در اواخر این قرن، مفاهیم تازه‌ای چون «آموزش صلح» و «صلح‌سازی»<sup>۱</sup> به‌عنوان بستر فعالیت جدید در حوزه صلح و تعلیم‌وتربیت خلق می‌شوند (شعبانی، طاهری و عیسایی‌خوش، ۱۳۹۵، صص: ۳-۵).

خلق این بسترهای تازه، حوزه تعلیم‌وتربیت را درگیر جدی مسأله صلح کرد. یونیسف در بیانیه جهانی خود در سال ۱۹۹۹م، دانش، مهارت‌ها و ارزش‌های لازم برای زندگی احترام‌آمیز و مشارکت در توسعه را نیز جزء سواد پایه به‌حساب آورد که باید در برنامه‌درسی گنجانده شود و کودکان قرن بیست‌ویکم باید به آن سواد دست یابند تا بتوانند مسئولیت خویش را برای ارتقای عدالت اجتماعی، پذیرش تفاوت‌ها و تحقق صلح انجام دهند (نسرین‌پی، ۱۳۹۰).

نگاه این بیانیه، بر این باور استوار است که تعلیم‌وتربیت، به‌عنوان نرم‌افزار تحول جامعه بشری، می‌تواند نقش برجسته‌ای در جهت‌دهی این تحول در مسیر صلح یا عدم‌صلح داشته باشد. به‌همین دلیل، این عرصه محور نزاع گفتمان‌های مختلف سیاسی<sup>۲</sup> و اجتماعی است؛ به‌خصوص در جوامعی که نظام تعلیمی متمرکز و در اختیار حاکمیت است. در این جوامع، گرایش‌های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم سبب تغییراتی در ساختار و محتوای نظام آموزشی می‌شود.

تعلیم‌وتربیت افغانستان، به‌عنوان کشوری که دهه‌ها درگیر جنگ‌های مختلف است و به‌تازگی می‌خواهد در مسیر ثبات قرار گیرد، آماج گفتمان‌های مختلف قرار گرفته است. هر یک از این گفتمان‌ها تلاش کرده‌اند که این عرصه را در اختیار بگیرند و با مفصل‌بندی مجدد عناصر از قبل موجود و یا وارد کردن عناصر جدید و جوش دادن آن عناصر به‌همدیگر و بدل کردن آن به دقیقه، گفتمان تازه‌ای را پدیدآورند.

نظام سیاسی حاکم بر افغانستان بین سال‌های ۱۳۸۲ تا ۱۴۰۰، «جمهوری اسلامی افغانستان» نام گرفت. این نظام با تصویب اسناد مختلف و سپس تهیه برنامه‌درسی (نصاب تعلیمی) مشخص، درصدد بازسازی نظام تعلیم‌وتربیت کشور در جهت تحقق اهداف گفتمانی مورد نظرش برآمد.

<sup>1</sup> Peace education

<sup>2</sup> Making peace

<sup>3</sup> Unicef

<sup>4</sup> Discourse

<sup>5</sup> Moment

در بحث پیشینه پژوهش، هرچند افرادی چون باقری (۱۳۹۸)، فتحی و اجارگاه (۱۳۸۲) و (۱۳۸۷)، قادری و همکاران (۱۳۸۷)، یزدانی (۲۰۲۱ م)، داناوردی (۲۰۱۴) در پژوهش‌هایی مسأله صلح در تعلیم و تربیت را مورد بحث قرار داده‌اند؛ اما پژوهش حاضر که گزارش بخشی از یک پژوهش کلان با عنوان «تحلیل گفتمان انتقادی صلح در برنامه‌دردی (نصاب تعلیمی) و اسناد رسمی جمهوری اسلامی افغانستان (۱۳۸۲ تا ۱۴۰۰)» است، با توجه به این تحولات، به تحلیل سند قانون اساسی جمهوری اسلامی افغانستان پرداخته است و تلاش می‌کند پاسخ پرسش‌های زیر را به دست آورد.

۱. دال اصلی گفتمان حاکم بر این سند چه بوده است؟

۲. بر ساخت هویتی صلح در این سند چه ویژگی‌هایی دارد؟

۳. شرایط تاریخی و گفتمانی که این سند در آن تولید شده چگونه بوده است؟

۴. آثار درون‌مایه گفتمانی حاصل از مطالعه تحلیل گفتمانی یاد شده بر تعلیم و تربیت در حوزه اهداف تعلیم و تربیت چیست؟

این تحقیق در مقایسه با کارهای قبلی که در این زمینه انجام شده است، دو تفاوت اساسی دارد؛ تفاوت نخست این تحقیق با تحقیقات مشابه در تمرکز بر اسنادی است که مورد بررسی قرار گرفته‌اند. تاکنون هیچ تحقیقی، نه در زبان فارسی و نه در سایر زبان‌ها، به اسناد مورد تحلیل این تحقیق نپرداخته است. تفاوت دوم این تحقیق با سایر تحقیقات، در روشی است که برای تحلیل انتخاب شده است. روش تحلیل گفتمان انتقادی از آن جهت که ابعاد مختلف یک مسأله را می‌کاود و به ساحت‌های مغفول و پنهان توجه می‌کند، به نظر می‌رسد بهترین روش برای بررسی مسأله صلح در افغانستان باشد.

#### روش پژوهش

روش این پژوهش، «تحلیل گفتمان انتقادی» است. انتخاب این روش ریشه در این فرض دارد که تعلیم و تربیت و محصولات آن، امور گفتمانی هستند که در پیوند با سایر نهادها و مؤلفه‌های پیرامونی خود معنا یافته‌اند و دچار تحول یا ثبات شده‌اند.

پژوهش‌های تحلیل گفتمانی از نوع پژوهش‌های کیفی هستند که با طیف وسیعی از نظریه‌های اجتماعی و سیاسی ارتباط دارند. این نظریه‌ها برای غنابخشی به پژوهش می‌توانند برای محقق مورد استفاده قرار گیرند. گرایش به رویکردهای کیفی و توجه به زمینه‌های کردار

انسانی و نیز ماهیت پیچیده زبان در دهه‌های اخیر دستاوردهای فراوانی را به همراه داشته است. گفتمان‌کاوی و نظریه‌های گفتمانی در این فضای پست‌مدرن گسترش یافته‌اند و با توجه به قابلیت‌هایی که در توضیح رفتار انسانی دارند، در تحقیقات فرارشته‌ای بسیار مورد توجه قرار گرفته‌اند. رویکردهای تحلیل گفتمان شامل ترکیب جدیدی از تحولات اخیر در مارکسیسم، پسا ساختارگرایی، نظریه‌های فراتحلیلی و روان‌کاوی است. افزون بر این در حالی که این رویکرد نظری به طور کامل انتقادات وارد بر پارادایم پوزیتیویسم، رفتارگرایی و جبرگرایی را تأیید می‌کند، با این حال محتوای آن به صورت کامل در سطح نظری باقی نمی‌ماند و در عوض، نقاط امکان همگرایی آن‌ها و ارائه روشی قابل قبول و تجربی برای توجیه‌پذیری جهان اجتماعی و سیاسی را فراهم می‌کند (هوارث، ۲۰۰۰م).<sup>۷</sup>

از نظر تحلیل‌گران گفتمان انتقادی، «ایدئولوژی» و «قدرت» مهم‌ترین نقش را در این تحلیل بازی می‌کنند. آنان معتقدند این رویکرد موارد سوءاستفاده قدرت را نمایش می‌دهد که از طریق گفتارها و مفاهیم اعمال شده و نتیجه آن سلطه و فشار است (خلیلی، خورسندی طاسکوه، آراسته و غیاثی‌ندوشن، ۱۳۹۶ به نقل از فرکلاف، ۲۰۱۲م، ص: ۳۳).

بنابراین تحلیل‌گر گفتمان انتقادی گام را از تحلیل عناصر ساده‌زبانی فراتر نهاده است و به تحلیل نقش عناصری مانند جهان‌بینی، سوگیری و تعصب، روابط قدرت و مسائل اجتماعی، سیاسی و تاریخی در شکل‌گیری گفتمان می‌پردازد (خاکپور و عقدایی، ۱۳۹۷، صص: ۱۲-۱۸).

تحلیل گفتمان انتقادی، به خصوص چارچوب ارائه‌شده از سوی فرکلاف و تکمیل آن با استفاده از اصطلاحات لاکلا و موف، که این پژوهش بر آن اساس صورت گرفته است، این توان را دارد که این تغییرات را تحلیل و تبیین کند.

<sup>1</sup> Post-modern

<sup>2</sup> Trans-disciplinary

<sup>3</sup> Marxism

<sup>4</sup> Post-structuralism

<sup>5</sup> Paradigm

<sup>6</sup> positivism

<sup>7</sup> Howarth

<sup>8</sup> Fairciough

<sup>9</sup> Laclau & Mouffe

نقطه شروع «نظریه گفتمان لاکلا و موف»، «منازعه» و «کشمکش گفتمانی» گفتمان‌ها با یک‌دیگر است. آنان مدعی هستند که هیچ گفتمانی نمی‌تواند به‌طور کامل و برای همیشه مستقر شود، هرچند ممکن است در برخی مواقع، یک گفتمان بدون رقیب به نظر برسد. بر این اساس، یک گفتمان با استفاده از ایجاد فرآیند «غیرخودی» به نفی و تضعیف گفتمان رقیب می‌پردازد. آنان سپس «منطق هم‌ارزی» و «منطق تمایز» را مطرح می‌کنند که یک گفتمان با بهره‌گیری از آن، جامعه را در اطراف دو قطب متخاصم دسته‌بندی می‌کند و تمایز می‌بخشد و با این کار، برای «سوژه» موردنظر خویش، «هویت» خلق می‌کند (لاکلا و موف/رضایی، ۱۳۹۳، صص: ۱۵۳-۲۱۶).

با این وصف، «نظریه گفتمان لاکلا و موف» به‌دلیل گستردگی افق دیدش، ابزارهای کاربردی چندانی برای تحلیل‌های متنی ارائه نمی‌دهد. به‌همین جهت، چنان‌که در پیش از این اشاره شد، این پژوهش با توجه به تمرکز بر تحلیل متون، در کنار استفاده از آن، بیش‌تر از «تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف» استفاده می‌کند.

روش «تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف»، یک روش تحلیل سه‌بُعدی - سه‌سطحی است که به‌صورت زیر انجام می‌شود؛

سطح نخست، «توصیف» است؛ پژوهش‌گر در این سطح، بُعد نخست یعنی «متن» را مورد تحلیل قرار می‌دهد. او در سطح توصیف، ویژگی‌های صوری متن را به‌صورت دقیق تحلیل می‌کند و اثرات ایدئولوژی را بر روی این بُعد آشکار می‌کند.

سطح دوم، «تفسیر» است؛ پژوهش‌گر در این سطح به تحلیل بُعد دوم یعنی «پرکتیس گفتمانی» می‌پردازد. توضیح و بررسی روابط موجود بین فرآیندهایی که موجب تولید و مصرف متن می‌شوند، فعالیت‌هایی هستند که در این سطح به انجام می‌رسند. پژوهش‌گر در سطح تفسیر، به قواعدی توجه می‌کند که بیان و فهم متن خاصی را ممکن کرده است.

<sup>1</sup> Discursive struggle

<sup>2</sup> The other

<sup>3</sup> The logic of equivalence

<sup>4</sup> The logic of difference

<sup>5</sup> Subject

<sup>6</sup> Practice

این روابط موجود در دو مرحله ردگیری می‌شوند؛ مرحله اول «بافت موقعیتی» است که رابطه تولیدکننده و مصرف‌کننده و ارزش‌ها و آرمان‌های هرکدام با متن ردیابی می‌شوند. در مرحله دوم که «بافت بینامتنی» است، رابطه این متن با متون دیگر سنجش می‌شود. سطح سوم، «تبیین» است؛ پژوهش‌گر در سطح تبیین، تحلیل بُعد سوم یعنی «پرکتیس اجتماعی» را انجام می‌دهد. در سطح تبیین، روابط متن (به‌عنوان یک رویداد خرد) با ساختارهای کلان‌جامعه و نقش بازتولیدی آن بررسی می‌شود.

### مروری بر متون مورد تحلیل گفتمان انتقادی تعلیم و تربیت افغانستان

در طول سال‌های ۱۳۸۲ تا ۱۴۰۰، اسناد مختلفی، مسائل تعلیم و تربیت را در افغانستان مورد توجه قرار داده و درباره مسأله صلح و مفاهیم مرتبط به آن در این عرصه، به صورت صریح یا اشاری، بحث کرده است. اما از این میان، آنچه را این تحقیق، به عنوان قلمرو متنی مستقیم و اصلی، مورد بررسی و تحلیل قرار داده است، دو دسته سند مشخص است؛ دسته نخست سه سند بالادستی «قانون اساسی افغانستان»، «قانون معارف» و «چوکات (چارچوب) نصاب تعلیمی افغانستان» است. دسته دوم کتاب‌های تألیف شده از سوی ریاست انکشاف نصاب (برنامه‌درسی) وزارت معارف افغانستان است که بین این سال‌ها به عنوان کتب درسی در مکاتب (مدارس) این کشور تدریس شده‌اند. بررسی‌های اولیه این اسناد نشان می‌دهد که عناصر گفتمانی مختلفی به این اسناد راه یافته و با مفصل‌بندی مجدد، نظم‌گفتمانی تازه‌ای را خلق کرده‌اند. مقصود از نظم‌گفتمانی «مفهومی دال بر گفتمان‌های مختلفی است که تا حدودی قلمرو واحدی را تحت پوشش قرار می‌دهند، قلمروی که هرکدام از گفتمان‌ها برای پر کردن آن با معانی مورد نظرش با دیگران رقابت می‌کند» (یورگنسن و فیلیپس / جلیلی، ۱۳۹۸، ص: ۲۳۰). پژوهش حاضر تلاش کرده است این اسناد را تحلیل کند و نظم‌گفتمانی حاکم بر آن‌ها و نیز گفتمان‌های مختلفی را که در این اسناد قابل ردیابی است توضیح دهد. این سند، تحلیل نخستین سند از اسناد بالادستی است که مخاطبین آن، تمامی اتباع افغانستان‌اند؛ به عنوان دارنده بالاترین درجه اعتبار در جمهوری اسلامی افغانستان در لویه جرگه قانون اساسی، توسط

<sup>۱</sup> Intertextuality

<sup>۲</sup> توشیح شده در ۱۳۸۲/۱۱/۶

<sup>۳</sup> نشر در ۱۳۸۷/۵/۳

<sup>۴</sup> چاپ و نشر در ۱۳۹۰/۷/۱۸

<sup>۵</sup> «لویه جرگه» به معنای «مجلس بزرگ» تاریخ طولانی در تحولات سیاسی افغانستان دارد. «ژوا» آن را «کنفدراسیون قبایل» نام می‌نهد و مربوط به سنت «پشتون‌والی» می‌داند که اولین بار برای تعیین نخستین پادشاه افغانستان تشکیل



۵۰۲ نفر نماینده، مورد تصویب قرار گرفته و با توشیح رئیس‌جمهور وقت در تاریخ ۱۳۸۲/۱۱/۶ رسمیت یافته است.

سند قانون اساسی متشکل از یک مقدمه، دوازده فصل و صد و شصت و دو ماده است. در ماده‌های هفدهم، چهل و سوم، چهل و پنجم، چهل و ششم و چهل و هفتم خود، به صورت مستقیم، به مسألهٔ تعلیم و تربیت پرداخته است. در همین ماده‌ها و در ماده‌های دوم، سوم، چهارم، ششم، هفتم، هشتم، شانزدهم، بیستم، بیست و دوم، بیست و چهارم، بیست و نهم، سی و سوم، سی و چهارم، چهل و دوم، پنجاهم و پنجاه و هشتم به مباحثی پرداخته است که می‌تواند در گفتمان‌های مختلف مرتبط با صلح، مفصل‌بندی شود و پاسخ پرسش‌های این پژوهش را بدهد.

### یافته‌های پژوهش

باتوجه به این‌که مقاله دارای سه سؤال است که در مقدمه آمده است، یافته‌های پژوهش نیز ذیل سه عنوان اصلی بیان می‌شوند.

#### پاسخ پرسش اول: دال اصلی گفتمان حاکم بر سند قانون اساسی افغانستان

در پاسخ به پرسش نخست که: دال اصلی گفتمان حاکم بر سند قانون اساسی افغانستان چه بوده است؟ مهم‌ترین دال‌های اصلی شناسایی شده در این سند، چهار دال اصلی «اسلام»، «مردم»، «ملت» و «قوم» است.

دال اصلی اسلام با موارد مهمی چون: «دین»، «مقدس»، «مذهب» «الله اکبر»، «شهادتین»، نمادهای «منبر» و «محراب»، «مراسم دینی»، «احکام دینی» و «معتقدات دینی» مفصل‌بندی می‌شود؛ به‌عنوان نمونه این سند در مادهٔ دوم و سوم خود می‌گوید:

«دین دولت جمهوری اسلامی افغانستان، دین مقدس اسلام است. پیروان سایر ادیان در پیروی از دین و اجرای مراسم دینی‌شان در حدود احکام قانون آزاد هستند» و «در افغانستان هیچ قانونی نمی‌تواند مخالف معتقدات و احکام دین مقدس اسلام باشد» (قانون اساسی، ۱۳۸۲، ص: ۳).

همچنین در ماده‌های هفدهم و هجدهم می‌گوید:

«دولت برای ارتقای معارف در همه سطوح، انکشاف تعلیمات دینی، تنظیم و بهبود وضع مساجد، مدارس و مراکز دینی تدابیر لازم اتخاذ می‌نماید» و «مبدأ تقویم کشور بر هجرت پیغمبر اکرم (ص) استوار است» (قانون اساسی، ۱۳۸۲، ص: ۹).

در ماده نوزدهم و بیستم می‌گوید:

«نشان ملی افغانستان عبارت از محراب و منبر...، کلمه مبارک لاله‌الاله، محمدرسول‌الله و الله‌اکبر... است» و «سرود ملی افغانستان... با ذکر الله‌اکبر و... است» (قانون اساسی، ۱۳۸۲، ص: ۱).

در بند اول ماده سی و پنجم می‌گوید:

«مرام‌نامه و اساس‌نامه حزب، نقض‌کننده احکام دین مقدس اسلام و نصوص و ارزش‌های مندرج این قانون اساسی نباشد» (قانون اساسی، ۱۳۸۲، ص: ۱۵).

در ماده چهل و پنجم می‌گوید:

«دولت، نصاب واحد تعلیمی را، بر مبنای احکام دین مقدس اسلام و...، طرح و تطبیق می‌کند و نصاب مضامین دینی مکاتب را، بر مبنای مذاهب اسلامی موجود در افغانستان، تدوین می‌کند» (قانون اساسی، ۱۳۸۲، ص: ۲).

در ماده شصت و سوم، رئیس جمهور منتخب را ملزم می‌کند که این گونه سوگند بخورد:

«بسم‌الله‌الرحمن‌الرحیم. به نام خداوند بزرگ (ج) سوگند یاد می‌کنم که دین مقدس اسلام را اطاعت و از آن حمایت کنم... از استقلال، حاکمیت ملی و تمامیت ارضی افغانستان حراست و حقوق و منافع مردم افغانستان را حفاظت کنم و با استعانت از بارگاه پروردگار متعال و پشتیبانی ملت، مساعی خود را در راه سعادت و ترقی مردم افغانستان به کار برم» (قانون اساسی، ۱۳۸۲، ص: ۲۹).

دال اصلی «مردم» با مواردی چون «حقوق بشر»، «دموکراسی»، «مصالح مردم»، «حق آزادی»، «حق انتخاب»، «زندگی مردم» و «ترقی مردم» مفصل‌بندی می‌شود.

این سند در این زمینه، در ماده ششم و هفتم خود می‌گوید:

«دولت به ایجاد یک جامعه مرفه و مترقی براساس عدالت اجتماعی، حفظ کرامت انسانی، حمایت حقوق بشر، تحقق دموکراسی، تأمین وحدت ملی، برابری بین همه اقوام و قبایل و انکشاف متوازن در همه مناطق کشور مکلف است» و «دولت منشور

ملل متحد، معاهدات بین‌الدول، میثاق‌های بین‌المللی که افغانستان به آن ملحق شده است و اعلامیه جهانی حقوق بشر را رعایت می‌کند» (قانون اساسی، ۱۳۸۲، ص: ۵).

در ماده یازدهم و سیزدهم می‌گوید:

«امور مربوط به تجارت داخلی و خارجی، مطابق به... و مصالح مردم، توسط قانون تنظیم می‌گردد» و «دولت برای انکشاف صنایع،... ارتقای سطح زندگی مردم... برنامه‌های مؤثر طرح و تطبیق می‌نماید» (قانون اساسی، ۱۳۸۲، ص: ۶).

نمونه دیگر در این زمینه، ماده شصت و سوم بود که پیش‌تر ذکر شد و تلاش برای حفاظت از «حقوق و منافع مردم» و تلاش برای «سعادت و ترقی مردم» را بخشی از سوگند رئیس‌جمهور قرار داده بود. در ماده هشتادویکم نیز می‌گوید:

«شورای ملی دولت جمهوری اسلامی افغانستان به حیث عالی‌ترین ارگان تقنینی، مظهر اراده مردم آن است و از قاطبه ملت نمایندگی می‌کند. هر عضو شورا در موقع اظهار رأی، مصالح عمومی و منافع علیای مردم افغانستان را مدار قضاوت قرار می‌دهد» (قانون اساسی، ۱۳۸۲، ص: ۴۱).

سومین دال اصلی را که این پژوهش در سند قانون اساسی شناسایی کرده است، دال «ملت» است. این دال نیز با دقیقه‌هایی چون «فرهنگ ملی» «وحدت ملی»، «حاکمیت ملی»، «تمامیت ارضی»، «شورای ملی»، «امنیت ملی» انسجام یافته و سازمان‌دهی شده است. به‌عنوان نمونه در ماده چهارم و پنجم این سند آمده است:

«حاکمیت ملی در افغانستان به ملت تعلق دارد... ملت افغانستان عبارت است از تمام افرادی که تابعیت افغانستان را دارا باشند. ملت افغانستان متشکل از... اقوام است... هیچ فردی از افراد ملت از تابعیت افغانستان محروم نمی‌گردد» و «تطبیق احکام این قانون اساسی و سایر قوانین، دفاع از استقلال، حاکمیت ملی و تمامیت ارضی و تأمین امنیت و قابلیت دفاعی کشور از وظایف اساسی دولت می‌باشد» (قانون اساسی، ۱۳۸۲، ص: ۴).

چهارمین دال اصلی موجود در این سند «قوم» است. این دال با مواردی چون «برابری اقوام»، «نام اقوام» و زبان «پشتو، دری و...» مفصل‌بندی شده است. در ماده ششم و بیستم این سند آمده است:

«دولت به ایجاد یک جامعه مرفه و مترقی براساس...، برابری بین همه اقوام و قبایل... مکلف است» و «سرود ملی افغانستان به زبان پشتو و با ذکر... و نام اقوام افغانستان است» (قانون اساسی، ۱۳۸۲، صص: ۵-۱۰).

براساس آنچه تا این جا ذکر شد، در پاسخ به پرسش نخست این نتیجه به دست می آید که در این سند ما با چهار دال اصلی مختلف روبه‌رو هستیم که هر کدام محور یک گفتمان خاص است که با سازمان‌دهی موارد مهمی در کنار چند گفتمان دیگر، نظام یافته است. در عین حال همین تعدد گفتمانی، بستر کشمکش گفتمانی را فراهم کرده است و جلوی هژمون شدن پایدار این نظم گفتمانی را گرفت (یورگنسن و فیلیپس / جلیلی، ۱۳۹۸، ص: ۱۲۵).

بنابراین در مقام توصیف می‌توانیم بگوییم که بر این سند، ارزش‌های مختلفی حاکم است؛ این نشان می‌دهد که تصویب‌کنندگان و نیز مخاطبان این سند حاملان ایدئولوژی‌های متفاوت هستند. هر یک از تصویب‌کنندگان با استفاده از این ایدئولوژی‌ها و با تمسک به این ارزش‌ها تلاش کرده‌اند گفتمان موردنظر خویش را مسلط سازند. برای توضیح این مرحله، گزارش مختصری از «موافقت‌نامه بُن» و «کنفرانس بُن» ارائه می‌دهیم و جریان‌های حاضر در این کنفرانس را معرفی می‌کنیم؛ جریان‌هایی که بعداً در تصویب قانون اساسی نقش ایفا کرده‌اند. «موافقت‌نامه بُن» محصول «کنفرانس بُن» است که در تاریخ ۱۳۸۰/۰۹/۰۶ در «بُن» آلمان آغاز شد و به مدت هشت روز ادامه یافت. در این کنفرانس، جریان‌ها، کشورها و سازمان‌های زیر سهم داشتند؛

۱. جریان ائتلاف شمال که مجاهدین غالباً غیر پشتون را در خود جای داده بود و گفتمان اسلام‌گرایی را نمایندگی می‌کردند و اندکی میل به ملی‌گرایی داشتند.

۲. جریان روم وابسته به محمدظاهر شاه، آخرین شاه افغانستان. این دسته، مدعیان اصلی گفتمان ملی‌گرایی بودند.

۳. جریان پشاور که از اکثریت پشتون‌های داخل افغانستان نمایندگی می‌کرد و نژادگرایی گفتمان حاکم بر آنان بود.

۴. جریان قبرس که ترکیب منسجمی نداشت و از نظر گفتمانی نیز دچار چندگانگی گفتمانی بودند.

۵. نماینده سرمنشی سازمان ملل، الاخضر ابراهیمی. ابراهیمی با توجه به جایگاهی که در آن قرار داشت، به دنبال تحقق ارزش‌های دموکراسی بود.

<sup>1</sup> Bonn

<sup>2</sup> Racism

۶. گروه ۲+۶ که مرکب از شش همسایه افغانستان و روسیه و آمریکا بود. بر این جمع نیز گفتمان‌های مختلفی حاکم بود.

۷. اتحادیه اروپا، به خصوص آلمان به‌عنوان میزبان کنفرانس. این جمع نیز در همراهی با الاخضر ابراهیمی قرار داشتند (مرادی، ۱۳۹۴).

همین تنوع ارزش‌ها و ایدئولوژی‌ها سبب می‌شود که این سند از نظر بافت موقعیتی، دارای هدف یگانه و منسجم نباشد؛ بلکه به‌صورت پراکنده و در مسیرهای مختلف، اهداف متفاوت و حتی متضادی را دنبال کند.

از نظر بافت «بینامتنی» نیز این سند، حامل الفاظ و محتوای بینامتنی زیادی است که از منابع مختلفی به این سند راه یافته‌اند (قانون اساسی، ۱۳۸۲، ص: ۵).

اما چیزی که این گفتمان‌های مختلف و حتی متضاد را در یک نظم‌گفتمانی نظام بخشیده است، پاسخ پرسش دوم این پژوهش است.

#### پاسخ پرسش دوم: برساخت هویتی صلح در سند قانون اساسی افغانستان

پرسش دوم این بود که: برساخت هویتی صلح در سند قانون اساسی افغانستان چه ویژگی‌هایی دارد؟

با توجه به توصیف و تفسیر ارائه شده، می‌توان به این پرسش پرداخت و پاسخ آن را از درون همین توصیف و تفسیر استخراج کرد.

تداوم جنگ در افغانستان و توسعه بی‌ثباتی ناشی از آن به منطقه و جهان، عامل و دلیل اصلی تشکیل کنفرانس بُن بود. با توجه به این نکته، در این کنفرانس، تمامی طرف‌های دخیل یا ذی‌نفع در مسائل افغانستان گرد هم آمدند و برای تشکیل نظام سیاسی که افغانستان را به سمت صلح پایدار رهبری کند، تلاش کردند. به همین دلیل هم در متن موافقت‌نامه بُن و هم در مقدمه قانون اساسی بر پایان دادن به جنگ، تحقق آشتی ملی و صلح با دوام در بستر همکاری جامعه جهانی با دولت افغانستان تأکید می‌شود (سجادی، ۱۳۸۸، ص: ۴۶۸). از نخستین جمله‌های موافقت‌نامه این است که: شرکت‌کنندگان مذاکرات... مصمم‌اند به منازعه رقت‌بار در افغانستان خاتمه دهند و مصالحه ملی، صلح پایدار، استقرار و رعایت حقوق بشر را در کشور گسترش دهند» (موسوی، ۱۳۸۸، ص: ۲۹۵). در مقدمه قانون اساسی نیز آمده است:

«ما مردم افغانستان... با درک بی‌عدالتی‌های گذشته و مصائب بی‌شماری که بر کشور

ما وارد آمده است... از طریق نمایندگان منتخب خود این قانون اساسی را... تصویب

کردیم» (قانون اساسی، ۱۳۸۲، صص: ۲-۳).

از سوی دیگر، میل به تحقق صلح از جانب مردم افغانستان بود که بستر هژمون شدن نظم‌گفتمانی حاکم بر این سند را فراهم کرد. چنان‌که یکی از تحلیل‌گران می‌گوید:

«تصویب این قانون نه بر مبنای تفاهم منطقی که بر مصالحه بوده است؛ مصالحه‌ای که بدون در نظر گرفتن واقعیت سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و نظامی موجود در افغانستان، صرفاً بر اساس خواست قدرت هژمون و آن هم با توجه به بستر داخلی افغانستان، یعنی مردم خسته از جنگ، صورت گرفت» (خاتمی خسروشاهی، ۱۳۸۳، ص: ۱۰۵).

بنابراین در پاسخ به پرسش دوم این پژوهش می‌توان بر ساخت هویتی صلح را در این سند، بر ساختی دانست که در آن اسلامی‌بودن قانون، حقوق‌بشر، برابری اقوام و منافع ملت بدون وجود یک دال وحدت‌بخش و انسجام‌آفرین در کنار هم قرار می‌گیرند؛ به بیان دیگر، بر ساخت هویتی صلح در سند قانون اساسی افغانستان حاوی تمامی عناصری است که چهار گفتمان شناسایی شده در این سند را تشکیل می‌دهند؛ بدون آن‌که یکی از دال‌ها نقش محوری داشته باشد و یا یکی از گفتمان‌های چندگانه در جایگاه برتر قرار بگیرد.

اکنون پس از رسیدن به پاسخ پرسش دوم بر مبنای توصیف و تفسیر سند، نوبت باز طرح پرسش سوم و تلاش برای یافتن پاسخ آن می‌رسد.

#### پاسخ پرسش سوم: شرایط تاریخی و گفتمانی تولید سند قانون اساسی افغانستان

پرسش سوم این بود که: شرایط تاریخی و گفتمانی که سند قانون اساسی افغانستان در آن تولید شده، چگونه بوده است؟

تبیین این سند، حامل بخش مهم پاسخ به این پرسش است که تلاش می‌شود در ادامه بدان پرداخته شود.

بر مبنای رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی، در مرحله تبیین، ریشه چندگانگی کردارهای گفتمانی موجود در سند را باید در چندگانگی کردارهای غیرگفتمانی و به تعبیر فرکلاف در «ماتریس اجتماعی گفتمان» و شرایط تاریخی آن جستجو کرد. از این منظر، هر کدام از گفتمان‌های چهارگانه، ریشه‌های گفتمانی و غیرگفتمانی بیرون از این سند دارند که هم در داخل افغانستان و هم در خارج از افغانستان قابل شناسایی هستند.

برای درک شرایط تاریخی که سند قانون اساسی در آن تولید شده است، باید یادآور شویم که این سند، محصول مستقیم «کنفرانس بُن» و «موافقت‌نامه بُن» است. در این کنفرانس

<sup>1</sup> The social matrix of discourse

چنان‌که پیش‌تر اشاره شد، چندین جریان و کشور، تحت‌نظر سازمان ملل متحد، درباره افغانستان و بحران چندساله آن به بحث پرداختند و موافقت‌نامه بُن را امضا کردند. با توجه به مصوبات آن، بنا شد قانون اساسی جدید افغانستان تدوین شود. برای تدوین این قانون، شرایط آن روز افغانستان مورد مطالعه «کمیته مطالعه و تدقیق» مسوده قانون اساسی قرار گرفت و به جلسه عمومی کمیسیون گزارش شد. این گزارش حاوی نکاتی است که تا حدود زیادی شرایط تاریخی تصویب این قانون را نشان می‌دهد. بر این اساس، رئیس آن در این‌جا نقل می‌شود:

۱. مردم افغانستان با آمدن کمونیست‌ها، آناژشی دوره مجاهدین و دوره اختناق طالبان (امارت اول)، با انواع مظالم، حق‌کشی و بدبختی روبه‌رو شدند.
۲. گذشته افغانستان پر از تبعیض‌های قومی، زبانی، مذهبی و فکری است.
۳. سه دهه گذشته در افغانستان مملو از رنج‌هایی است که به واسطه دخالت ارتش و قوای مسلح به وجود آمده است.
۴. در سال‌ها و دهه‌های گذشته، زیربنای علمی، فرهنگی، هنری و مطبوعاتی افغانستان ویران شده است.
۵. مسأله تروریسم و مواد مخدر افزون بر رنجی که بر مردم افغانستان تحمیل کرده است، حیثیت تاریخی این کشور را نیز به مخاطره انداخته است.
۶. دو و نیم دهه جنگ، نوعی نظام ملوک‌الطوایفی و گریز از مرکز را در افغانستان شکل داده است (سجادی، ۱۳۸۸).

با توجه به همین شرایط است که در قانون اساسی، مواردی چون: حقوق بشر، ارزش‌های ملی و دموکراتیک، نظامیان در خدمت حکومت، احیاء و رشد مؤسسات و نهادهای علمی، فرهنگی، هنری و مطبوعاتی، مبارزه با تروریسم و مواد مخدر و متمرکزسازی نظام مورد توجه قرار می‌گیرد. در این میان، مبارزه با تروریسم از منظر شرکای بین‌المللی دولت افغانستان، اهمیت مضاعف داشت؛ زیرا حادثه یازدهم سپتامبر ۲۰۰۱ که منجر به حمله آمریکا و متحدانش علیه طالبان در افغانستان شد، فراتر از افغانستان، تروریسم را به‌عنوان یک چالش بزرگ جهانی مطرح کرده بود (عباسی و خدادوست، ۱۳۹۴، صص: ۱۷۰-۱۹۰).

اما گفتمان‌هایی که به این سند راه می‌یابند، گفتمان‌های مختلفی هستند که هر کدام ریشه‌ها و زمینه‌های پیشینی خود را در گذشته ذهنی یا محیطی تصویب‌کنندگان این قانون دارند.

راهیابی اسلام‌گرایی به این سند، محصول سال‌ها دغدغه‌ بسیاری از متفکران و سیاست‌گران مسلمان، از جمله تعداد زیادی در افغانستان و معلول‌گرایش عمیق مردم این کشور به دین است (روا، ۱۳۶۹ و شفایی، ۱۳۹۶).

ریشه‌های اولیه‌ گفتمان اسلام‌گرایی و ورود آن به سیاست افغانستان را می‌توان در سال‌های نخست قرن چهاردهم خورشیدی، در دوره‌ شاه امان‌الله یافت. در این سال‌هاست که تلاش‌های نوگرایانه‌ شاه جوان با حربه‌ عدول وی از قوانین اسلام و تن‌دادنش به فرهنگ غرب، متوقف می‌شود (غبار، ۱۳۶۸). اما اوج تسلط این گفتمان را می‌توان در سال‌های ۱۳۵۸ تا ۱۳۸۰ مشاهده کرد. از سالی که شوروی به افغانستان تجاوز کرد تا زمانی که امارت اول طالبان به پایان رسید. در این مقطع، اسلام‌گرایی با جایگاه برجسته‌ مفهوم «جهاد»، گفتمان حاکم بر بخش‌های وسیعی از افغانستان بود (فرهنگ، ۱۳۶۷ و سجادی، ۱۳۸۸).

گفتمان دموکراسی با توجه به برخی از دقیقه‌های شناسایی‌شده در این پژوهش، مانند «حقوق‌بشر» گفتمان تازه‌وارد در اسناد ملی افغانستان است. تحقق این گفتمان، چنان‌که در مرحله توصیف آمد، محصول دخالت و معلول نقش مستقیم موافقت‌نامه کنفرانس بُن بر قانون اساسی افغانستان است. در کنار این دلیل، دلیل دیگر برای هژمون شدن این گفتمان، سرخوردگی تعدادی از غیرپشتون‌های تکنوکرات از دو گفتمان اسلام‌گرایی و نژادگرایی بود (متین نیکی ۲۰۰۵ م و ملازهی، ۱۳۸۲، صص: ۳۵-۴۳).

گفتمان نژادگرایی ریشه‌دارترین و مسلط‌ترین گفتمان در تاریخ افغانستان است. روا معتقد است افغانستان کنونی بر مبنای همین گفتمان شکل گرفته است. وی درباره‌ تأسیس دولت در افغانستان می‌گوید: «دولت افغانستان در قرن هجدهم با تبلور یک کنفدراسیون قبیله‌ای در یک رژیم سلطنتی موروثی تشکیل شد» (زوا، ۱۳۶۹، ص: ۲۹).

اما این گفتمان در ادامه، دچار تحولات شدید معنایی شده و با سایر گفتمان‌های موجود در سند پیوند یافته است. در اواخر قرن نوزدهم با کشتار بی‌رحمانه هزاره‌های شیعه توسط عبدالرحمن و اسکان پشتون‌های سنی در سرزمین آنان، این گفتمان صورت دینی- مذهبی یافت و بستر گونه‌ای از نژادگرایی با پوشش اسلام‌گرایی را فراهم کرد. سپس در دهه‌های آغازین قرن بیستم و بر اثر مراودات تعدادی از تحصیل‌کرده‌های افغانستان با ترکیه و آلمان و اندیشه‌ پان‌ترکیسم و نازیسم، گفتمان نژادگرایی وارد فضای تازه‌تری شد. در بستر همین تحول، زبان



پشتو، به‌عنوان عنصر غیرخودی‌ساز جدی، مورد توجه نظریه‌پردازان حکومتی قرار گرفت و به‌عنوان یکی از دال‌های کلیدی این گفتمان، جایگاه ویژه‌ای یافت. این دال، بستر بازتعریف قومیت بر مبنای عنصر زبان را فراهم آورد (غبار، ۱۳۶۸). در ادامه در دهه‌های چهل و پنجاه این گفتمان با مفاهیم جدیدی چون دموکراسی و انتخاب‌گره خورد و از بستر آن، اولین جمهوریت افغانستان متولد شد (قانون‌اساسی، ۱۳۴۳).

گفتمان «ملی‌گرایی» نیز ریشه‌های بیرون از افغانستان دارد و در دهه‌های اولیه قرن بیستم توسط شاه امان‌الله و همراهانش از فضاهای غربی وارد افغانستان شد. این گفتمان با استقلال افغانستان از دولت بریتانیا در سال ۱۹۱۹ میلادی و تلاش برای تثبیت مرزهای سیاسی، صورت برجسته‌تری یافت. این گفتمان پس از آن، با فراز و فرود و با حمل معنای گفتمانی مختلف راه خود را ادامه داد و در فرجام به سند مورد بحث راه یافت. اما هرگز آن‌گونه که باید ثابت نیافت؛ بلکه همواره به‌واسطه گفتمان‌های رقیب، به‌خصوص گفتمان «نژادگرا» دچار چالش شده است» (خاتمی خسروشاهی، ۱۳۸۳).

**پاسخ پرسش چهارم: آثار درون‌مایه گفتمانی حاصل از مطالعه تحلیل گفتمانی یاد شده بر**

#### **تعلیم و تربیت در حوزه اهداف**

همان‌گونه که از پاسخ سوالات یک تا سه برمی‌آید، عناصر اصلی گفتمان اسناد رسمی که مورد بررسی قرار گرفت حاکی از نوعی تنوع است که ظرفیت‌های تنازع را نیز در خود دارد. حال با توجه به سوال چهارم، نبود راهبردی که بتواند این عناصر رقیب را با هم سازگار کند، خود آثاری را در زمینه اهداف ضمنی تعلیم و تربیت افغانستان به‌جا گذاشته است که می‌توان به اهم آن‌ها اشاره کرد:

*الف) نبود راهبرد مؤثر برای طرح مسأله «دیگری» به‌طور عام در اهداف تربیتی*

از آن‌جا که تنوع گفتمان‌های یاد شده عناصر بالقوه متنازعی را در خود دارد، لازم است آموزش و پرورش به‌عنوان نهاد فرهنگ‌ساز، راهبردهای مشخصی را برای پرورش نوعی روح مدارا در دانش‌آموزان مستقر سازد که شامل پذیرش دیگری علی‌رغم تفاوت‌های بنیادینی است که ممکن است با هم داشته باشند. زمینه‌های ایجاد همزیستی مسالمت‌آمیز بی‌شک هدف مهمی است که در ذیل پذیرش دیگری در فلسفه و اهداف تعلیم و تربیت افغانستان باید مورد توجه قرار گیرد. با توجه به تحلیل انجام‌شده، در سند موجود نشانه‌های جدی را در این زمینه نمی‌تواند دید.

ب) فقدان برنامه مشخص برای آموزش صلح در اهداف آموزش و پرورش افغانستان

همان‌گونه که گفته شد با توجه به ظرفیت‌های بالقوه گفتمان‌های متعدد موجود برای رقابت نزاع‌آمیز، لازم است از ظرفیت نهاد آموزش و پرورش برای ارتقای همه‌جانبه آموزش صلح که منجر به تحقق عدالت اجتماعی و دیگر عناصر توسعه و در نهایت بسترساز صلح پایدار می‌شود، بهره گرفته شود. اما در سندی که مطالعه شد، راهبرد مشخص و معناداری برای مواجهه با چنین موضوعی دیده نمی‌شود. در نتیجه این سند، توان برساخت کردن گفتمان صلح را در افغانستان ندارد.

**بحث و ارزیابی تحلیل گفتمان انتقادی اسناد رسمی تعلیم و تربیت افغانستان**

تحلیل گفتمان انتقادی سند قانون اساسی افغانستان به‌عنوان بالادست‌ترین سند، از جمله نسبت به اسناد و متون تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی افغانستان، پاسخ‌های زیر را برای پرسش‌های مطرح شده در این پژوهش عرضه می‌کند.

پژوهش حاضر نشان می‌دهد که دال‌های «اسلام»، «مردم»، «ملت» و «قوم»، دال‌های اصلی چهار گفتمان «اسلام‌گرایی»، «دموکراسی»، «ملی‌گرایی» و «نژادگرایی» هستند که در این سند شناسایی شده‌اند.

بنابراین ما در این سند با چهار گفتمان مختلف روبه‌رو هستیم که در کنار هم، نظام یافته و یک نظم‌گفتمانی را شکل داده‌اند. در عین حال همین تعدد گفتمانی، بستر دائم تخصم گفتمانی را فراهم کرده است و جلوی هژمون شدن پایدار این نظم‌گفتمانی را گرفت؛ به همین دلیل، هر چند در مقطعی، مداخلات هژمونیک بود که این نظم‌گفتمانی را تثبیت کرد اما در ادامه و با کاهش آن مداخلات، نظام جمهوری اسلامی افغانستان در سال ۱۴۰۰ دچار عقب‌نشینی و فروپاشی شد.

تحلیل گفتمان انتقادی حاضر همچنین نشان می‌دهد که برساخت هویتی صلح در این سند، برساختی است که در آن اسلامیت، حقوق بشر، برابری اقوام و منافع ملت بدون داشتن یک دال مرکزی انسجام‌بخش و براساس فشار عوامل غیرگفتمانی کنار هم قرار گرفته و بست موقت یافته‌اند.

به بیان دیگر، برساخت هویتی صلح در سند قانون اساسی افغانستان حاوی تمامی عناصری است که چهار گفتمان شناسایی شده در این سند را تشکیل می‌دهند. همین تعدد و کثرت در

عین عدم انسجام، سبب شد که این برساخت به صورت پایدار شکل نگیرد و اندکی بعد از تصویب سند، تحقق این برساخت بر مبنای این سند دُچار تردید شود.

در نتیجه، اسناد بعدی که مبتنی بر قانون اساسی و با نگاه به این سند شکل گرفت و مهم‌ترین آن در حوزهٔ تعلیم و تربیت، «سند معارف» بود، نیز نتوانست گفتمان یک‌پارچه و محکمی را در جهت تثبیت جایگاه برساخت هویتی صلح ایجاد کند. این سند و سندهای پایین‌دستی آن، تا برنامه و متون درسی مکاتب (مدارس)، دچار همان تزلزل، عدم انسجام و تخاصم گفتمانی هستند که در سند قانون اساسی وجود داشت. بر این اساس، بستر تعلیم و تربیت رسمی که می‌توانست برای تحقق صلح پایدار در افغانستان گام بردارد و در طی دو دهه، با تربیت نسل صلح‌گرا، جامعه را از رنج جنگ و نزاع دور سازد، زمینه‌ساز بازتولید و حتی تشدید همان وضعیت نابسامان گذشته شد.

این تعدد گفتمانی و تخاصم موجود، به خصوص در محتواهای تعلیمی و تربیتی آشکار می‌شود که از یک سو با نگاه به منابع مسَلَّم اسلامی و با استناد به ماده‌های دوم و سوم قانون اساسی، دوگانهٔ اسلام و کفر را برجسته ساخته و «جهاد مسلمان با کفار» را واجب دانسته و بر اجرای آن توسط انسان مسلمان تأکید می‌کند (گروه مؤلفان، تعلیم و تربیت اسلامی، صنف ۳ و ۱۰، ۱۳۹۸). در مقابل و از سوی دیگر و با نگاه به قوانین بین‌المللی و مادهٔ هفتم قانون اساسی، از «حقوق بشر» و برابری همهٔ انسان‌ها سخن می‌گوید و بر همدلی با هر انسان، بدون توجه به دین و مذهب او، تأکید می‌کند (گروه مؤلفان، تعلیمات مدنی، صنف ۱۲، ۱۳۹۸).

همچنین وقتی با نگاه به گفتمان ملی‌گرا و بر مدار دال اصلی «ملت»، کتابی با عنوان «وطن‌دوستی» (گروه مؤلفان، وطن‌دوستی، صنف ۷، ۸ و ۹، ۱۳۹۸) تألیف می‌شود؛ ولی درون‌مایه و محتوای آن به‌طور حداکثری، نژادگرا و مبتنی بر دال اصلی «قوم» است، برساخت گفتمانی صلح در تعلیم و تربیت به‌طور کامل در معرض حذف قرار می‌گیرد و به‌جای آن، برساخت تخاصم و دیگرستیزی جانشین می‌گردد.

با توجه به آنچه بیان شد، گفتمان حاکم بر اسناد رسمی تعلیم و تربیت افغانستان به دلیل تأثیرپذیری مستقیم از گفتمان سند قانون اساسی و تأثیرپذیری ضمنی و غیرمستقیم از امور فراگفتمانی حاکم بر افغانستان، نتوانست گامی را در جهت تحقق صلح بردارد. بلکه عملاً با بازتولید تخاصمات گفتمانی، راه را برای بازگشت مجدد جنگ‌های تمام عیار باز کرد.

با توجه به نتیجهٔ به‌دست آمده و با پذیرش این فرض که تحلیل گفتمان انتقادی می‌تواند سوبهٔ تجویزی ضمنی - و البته نه ذاتی- داشته باشد، راه‌حلی - که به صورت ضمنی- برای

پاسخ دادن به دو فقدانی که در سؤال چهارم بدان پاسخ گفته شد می‌توان داشت، ایجاد «نظام فدرال» در افغانستان است. نظامی که در آن، هر ایالت اسناد خاص و مناسب گفتمان، زبان و فهم فرهنگی و اجتماعی خویش را در عرصهٔ تعلیم و تربیت داشته باشند.

عوامل و دلایل مختلفی وجود دارند که ضرورت فدرال‌سازی نظام سیاسی در افغانستان را زمینه‌سازی و تبیین می‌کنند که در ذیل به صورت خلاصه، دو مورد ذکر می‌شود.

۱. ساختار متمرکز با استفاده از گفتمان نژادگرا که خود - دیگری را با توجه به نسبت قومی و نژادی تعریف می‌کند، تمامی فرصت‌های سیاسی، فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی را در اختیار افرادی از یک نژاد خاص قرار می‌دهد. این وضعیت پیامدهای مختلفی دارد که تداوم تضاد و تخاصم نژادی - قومی، عدم تحقق عدالت و توسعه اجتماعی و عدم رشد منابع انسانی بخشی از آن پیامدها هستند. ساختار متمرکز، سبب می‌شود که گروه غالب هر دوره با انحصارگرایی تمام، دیگران را نادیده بگیرد و حتی در جهت حذف مادی و معنوی آنان اقدام کند. این انحصارگرایی و یک‌جانبه‌نگری، که با به قدرت رسیدن دوباره طالبان تشدید شده، بسترساز تغییر پنج نظام در پنج دههٔ اخیر افغانستان بوده است (فایق، ۱۴۰۱).

۲. تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی در مسایلی چون آموزش زنان، تعامل مرد و زن، استفاده از زبان فارسی، پشتو یا ازبیکی و نیز پیوندهای فرهنگی متفاوت با همسایگان که از گذشته در افغانستان وجود داشته و در این دو دهه توسعه یافته و تعمیق شده‌اند، امکان رسیدن به فهم مشترک و تن دادن به قانون واحد را زوده‌اند؛ به‌گونه‌ای که نمی‌توان تمام مردم ساکن این جغرافیا را مطیع یک قانون ساخت. این تفاوت‌های فرهنگی تعارض‌آفرین چالشی است که طالبان هم‌اکنون (۱۴۰۱) در بازکردن یا بازنکردن دروازه مدارس بر روی دختران و حضور یا عدم حضور زنان در اداره با آن روبه‌رو هستند. آموزش دختران در میان مردم مرکز، شمال و غرب افغانستان یک ضرورت پنداشته می‌شود؛ اما در بخش‌هایی از مناطق جنوب و شرق کشور، یک تابوست (فایق، ۱۴۰۰).

بر این اساس و با توجه به این تعارضات غیر قابل حل، تنها راه رسیدن به صلح پایدار در افغانستان و عبور از تخاصمات گفتمانی و جنگ‌های مداوم، ایجاد «نظام فدرال» است. نظامی که در آن، با ایجاد حاکمیت‌های ایالتی و تدوین قوانین محلی، به‌خصوص در عرصهٔ تعلیم و تربیت، زمینهٔ مشارکت اقوام مختلف در ساختار اداری - سیاسی فراهم گردد و نگاه

فرهنگی اقشار مختلف جامعه به رسمیت شناخته شود و در آن، هویت‌های مختلف امکان ظهور و حضور داشته باشند.

#### منابع

- قرآن کریم
- قانون اساسی افغانستان (توضیح ۸۲۱، ۳)
- قانون اساسی افغانستان (مصوب سال ۴، ۳)
- بلقوی خسرو (۹، ۳). *صلح از منظر تعلیم و تربیت*. ارائه شده در سومین همایش سالانه انجمن علمی مطالعات صلح ایران، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

- جهانینگلو، رامین (۶ ۳). *انقلاب فرانسه و جنگ از دیدگاه هگل*. تهران: سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.
- خاتمی خسروشاهی، سید ابراهیم (۳ ۳). *کتاب آسیا (۳)*. ویژه افغانستان پس از طالبان. تهران: انتشارات مؤسسه فرهنگی مطالعات و تحقیقات بین‌المللی ابرار معاصر تهران.
- خاکپور، حسن و عقدایی، فاطمه (۴ ۳). تحلیل گفتمان انتقا ی امام محمدباقر (ع) خطاب به اهل دمشق بر مبل ی نظریه فرکلاف و ون‌دایک. *فصل‌نامه مطالعات ادبی متون اسلامی*، ۳ (۱)، ۲ ۸.
- خلیلی، ابراهیم؛ خورسد ی طاسکوه، علی؛ آراسته، حمیدرضا؛ غیائی‌ندوشن، سعید (۶ ۳). تحلیل گفتمان انتقا ی تاریخی از استقلال دانشگاهی نظام آموزش عالی ایران. *فصل‌نامه علمی پژوهشی آموزش عالی ایران*، ۸ (۴)، ۳۳.
- دیهمی، خشایار (۸ ۳). *دانشنامه جنگ و صلح*. جلد: ۱. تهران: صدا ی معاصر.
- روا، اولیور (۶۹ ۳). *افغانستان، اسلام و نوگرایی سیاسی* (ابوالحسن سروقدمقدم، مترجم). مشهد: معاونت فرهنگی آستان قدس.
- سجا ی سید عبدالقیوم (۸۸ ۳). *گفتمان جهانی‌شدن و اسلام سیاسی در افغانستان پس‌طالبان*. قم: سازمان انتشارات دانشگاه مفید.
- شعبانی، محمد و طاو ی عبدالمحمد و عیسایی‌خوش، کوروش (۵ ۳). آموزش صلح راهی به سو ی توسعه فرهنگ صلح. *اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حو ه علوم تربیتی و روان‌شناسی و مطالعات اجتماعی*. ایران: قم: مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضو ی
- شفایی، امان‌الله (۶ ۳). *تحلیل گفتمانی اسلام ی سیاسی در افغانستان*. تهران: مؤسسه فرهنگی مطالعات و تحقیقات بین‌المللی ابرار معاصر تهران.
- صالحی، حمید (۶ ۳). هستی‌شناسی صلح و جایگاه آن در نظام آموزشی ژاپن. *فصل‌نامه پژوهش‌های روابط بین‌الملل*، (۳۶)، ۲۹ ۷.
- عباسی، مجید و خدادوست، جبار (۴ ۳). نقش آلمان در حفظ صلح و امنیت بین‌المللی: مطالعه مو ی افغانستان. *فصل‌نامه پژوهش‌های راهبردی سیاست*، ۴ (۳)، ۰۹ ۷.
- غبار، غلام‌محمد (۶ ۳). *افغانستان در مسیر تاریخ*. تهران: مرکز نشر انقلاب با همکلی جمهو ی
- فایق، علی‌شاه (۰۰ ۴). ستیز با تعلیم‌وتربیت در افغانستان، واقعیت جامعه یا توهم دشمنان؟! *خبرگزو ی بیک آفتاب*.
- فایق، علی‌شاه (۰۱ ۴). یک‌جانبه‌نگری و انحصار: سقوط پنج نظام سیاسی در کمتر از پنج دهه. *روزنامه صبح*، سال شانزدهم، شماره ۷۶ ۳.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱ ۳). بررسی جایگاه صلح و جنگ در کتب‌درسی دوره‌ابتدایی کشور. *مجله علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی*، ۴ ۶۶.
- فتحی واجارگاه، کوروش و اسلامی، معصومه (۷ ۳ ۱). بررسی میزان توجه به «آموزش صلح» در برنامه‌درسی دوره‌ابتدایی از دیدگاه متخصصان تعلیم‌وتربیت، کارشناسان برنامه‌ریزی درسی و معلمان دوره ابتدایی شهر تهران. *فصل‌نامه نوآوری‌های آموزش*، ۷ (۳۵)، ۰ ۰۷ ۵.
- فرکلاف، نورمن (۸ ۳). *تحلیل گفتمان انتقادی* (روح‌الله قاسمی، مترجم). تهران: اندیشه احسان.
- فرهنگ، محمدصدیق (۶ ۳). *افغانستان در پنج قرن اخیر*. پشاور: مطبوعه آریانا.
- قاو ی مصطفی، محسن‌پور، بهرام؛ نقیب‌زاده، میر عبدالحسین؛ عطاران، محمد (۸۷ ۳). تبیین برنامه‌درسی صلح‌محور در فلسفه کانت. *فصل‌نامه مطالعات برنامه‌درسی*، ۲ (۸)، ۸ ۴۷.
- کانت، ایمانوئل (۵ ۲). *طرح فلسفی به سو ی صلح*. ی (باقر پرهام، مترجم). نشر انترنتی: توانا.
- گروه مؤلفان (۸ ۳). *تعلیم و تربیه اسلامی؛ ضف ۳ و ۲*. کابل: ریاست ارتباط و آگاهی عامه وزارت معارف.
- گروه مؤلفان (۸ ۳). *تعلیمات مدنی؛ ضف ۲*. کابل: ریاست ارتباط و آگاهی عامه وزارت معارف.
- گروه مؤلفان (۸ ۳). *وطن‌دوستی؛ ضف ۷، ۸ و ۹*. کابل: ریاست ارتباط و آگاهی عامه وزارت معارف.
- لکلانو، ارنستو و موفه، شانتال (۴ ۳). *هژمونی و استرلژی ی سوسیالیستی* (محمد رضایی، مترجم). تهران: نشر نالت.
- متین نیک ی محمدثنا (۵ ۲). *شرح زمانی رویدادهای مهم سیاسی افغانستان*. نشر انترنتی: سایت آریایی.
- مؤا ی صاحب‌نظر (۴ ۳). *افغانستان در سده بیستم: از عبدالرحمن تا کز ی کابل*: انتشارات سعید.

- مسلم‌یار، احمد شعیب و رضوی، ابوالفضل (۹۱، ۳). لویه جرگه و جایگاه آن در تاریخ‌نگاری معاصر افغانستان. *جامعه‌شناسی تاریخی*، ۲ (۱)، ۷۸، ۴۴
- ملازهی، پیرمحمد (۸، ۳). قانون‌اساسی جدید افغانستان: تعامل سنت با مدرنیسم. *فصل‌نامه نهضت*، ۴ (۴)، ۵۳، ۳
- موسوی سید علی (۸۸، ۳). *تاریخ تحلیلی افغانستان از ظاهرشان تا کز ی مطبعه (چاپخانه) بلخ*.
- نسرین‌پی، پریچهر (۹۰، ۳). *صلح را باید از کودکی آموخت: گفتگو با توران میرها ی و ناصر یوسفی*. تهران: کارگاه کو ک
- ونتربتم، ایمیلی (۸، ۳). *وضعیت عدالت انتقالی در افغانستان (سوسن فو ی مترجم)*. کابل: واحد تحقیق و ارزیابی افغانستان.
- یورگنسن، ماریان و فیلیپس، لوئیژ (۸، ۳). *نظریه و روش در تحلیل گفتمان (ها ی جلیلی، مترجم)*. تهران: نشر نی.
- Burde, Dana (2014). *Schools for Conflict or for Peace in Afghanistan*. New York: Columbia university press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Howarth, D (2000). *Discourse*. UK: Open University Press.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso, Second Edition
- Sajjadi, S. M. (2015). Development discourses on the educational system of Iran: A critical analysis of their effects. *Policy Futures in Education*, 13 (7), 819-834. Doi.
- Yazdani, Hafiza (2020). "Peace Education in Afghanistan: A Comparative Study of Conflict and Post-Conflict School Textbooks". *A thesis submitted to the University of Otago in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy*





## تحلیل نقش تجربه زیبایی‌شناختی در تربیت کودکان

فاطمه بنویدی

### چکیده

براساس دیدگاه‌های صاحب‌نظران تعلیم‌وتربیت تجربه زیبایی‌شناختی و درک هنر جزء حیاتی یک زندگی شکوفاست. هدف اصلی این پژوهش بررسی نقش تجربه زیبایی‌شناختی در تربیت کودکان است. برای رسیدن به این هدف اولین گام دفاع از ضرورت تربیت زیبایی‌شناختی برای کودکان براساس تحلیل توجیهات فلسفی موجود است که برای این منظور از روش پژوهش توصیفی - تحلیلی استفاده شده است. توجیهات فلسفی متعددی در ضرورت تربیت زیبایی‌شناختی طرح شده که ارزیابی انتقادی آن‌ها نشان می‌دهد تنها پاسخ مبتنی بر تجربه زیبایی‌شناختی است که این امکان را فراهم می‌کند که دفاع از هنر براساس ارزش متمایزش انجام شود؛ بنابراین تربیت زیبایی‌شناختی برای کودکان می‌تواند مستقل از کمک هنر به بیان‌گری و نقشش در ارتقای اخلاقی، قابل توجیه و ضروری باشد؛ چراکه تجربه زیبایی‌شناختی و درک هنر مؤلفه حیاتی در زندگی شکوفاست و قرار گرفتن در معرض تجربه زیبایی‌شناختی راه‌هایی را برای رشد انسان باز می‌کند که هیچ تجربه دیگری چنین قابلیت را ندارد. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که حتی اگر آموزش هنر به نوآوری و مهارت‌های بهبودیافته قابل اندازه‌گیری با روش‌های کمی نینجامد، می‌بایست جایگاه مهمی در مدارس و برنامه‌های درسی داشته باشد. برنامه‌درسی بدون تربیت زیبایی‌شناختی و ارزش‌گذاری مناسب برای هنرها از هدف ما برای پرورش انسان‌های شکوفا و شایسته تجارب زیبایی‌شناختی معنادار غافل است. همچنین تربیت زیبایی‌شناختی نباید به افراد و موضوعات محدود شود بلکه باید کل برنامه‌درسی را پوشش دهد؛ زیرا تجربه یادگیری اگر به تجربه زیبایی‌شناختی تبدیل شود خوشایند است.

واژگان کلیدی: تربیت زیبایی‌شناختی، آموزش هنر، تجربه زیبایی‌شناختی، زندگی شکوفا، کودکان

### مقدمه

بحث لزوم آموزش در هنر و توجه به تئوری هنر امری حیاتی است و به همین دلیل نظریه‌های متعددی در این حیطه به دنبال تبیین اهمیت تربیت زیبایی‌شناختی برای کودک و

<sup>۱</sup> تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۲۵

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۲۶

<sup>۲</sup> استادیار فرهنگستان هنر جمهوری اسلامی ایران؛ fateme\_benvidi@yahoo.com

دفاع از آن بوده‌اند. دربارهٔ نقش هنر، اولین توجیهاتی که معمولاً به ذهن می‌رسند نقش بیان‌گرانهٔ هنر و تأثیر هنر بر بهبود رشد اخلاقی است، اما هیچ‌کدام از این دو توجیه نمی‌تواند اهمیت تربیت زیبایی‌شناختی را در نظر بگیرد و مورد توجه قرار دهد. توجیه روایت بیان‌گرانه از هنر ممکن است به‌عنوان یک هدف آموزشی ارزشمند باشد اما خلق هنر چیزی فراتر از بیان هیجانات است؛ چراکه اگر هنر را صرفاً راهی برای بیان هیجانات بدانیم در صورتی که راه بهتری برای بیان پیدا شود، می‌توان هنر را کنار گذاشت؛ بنابراین نگاه بیان‌گرانه توجیه کافی برای تربیت زیبایی‌شناختی به دست نمی‌دهد. دیدگاه دیگر توجیه کسانی است که معتقدند تربیت زیبایی‌شناختی باعث بهبود رشد اخلاقی می‌شود. این توجیه به دو دلیل کافی نیست: اول اینکه بیشتر متمرکز بر روی هنرهای روایی است و به هنرهای دیگر توجهی ندارد؛ زیرا بر این مبنا بسیاری از هنرها نمی‌توانند مانند هنرهای روایی زمینه‌ساز ارتقای اخلاقی باشند. از طرف دیگر این دیدگاه به هنر، یک نگاه ابزاری دارد؛ یعنی هنر را ابزاری برای پرورش اخلاق می‌داند و از این جهت از هنر در کتاب‌های درسی دفاع می‌کند. در حالی که تأکید بر ارتقای اخلاقی، تجربهٔ زیبایی‌شناختی را به حاشیه می‌برد و هنر را به مقوله‌ای سنجش‌پذیر تبدیل می‌کند؛ به عبارتی هرگونه دفاع ابزاری از هنر برای هنرمندان و مربیان هنر نگران‌کننده خواهد بود. به نظر می‌رسد نگاه ابزاری به هنر یکی از دلایلی است که باعث شده سیاستمداران امروزه هنر را در مدارس جدی نگیرند؛ زیرا فکر می‌کنند می‌توان ابزارهای ارزان‌تری را جایگزین هنر کرد. لازم به ذکر است اینکه هنر به‌عنوان یک ابزار منجر به ارتقای اخلاقی می‌شود از اینکه هنر نهایتاً غیرمستقیم انسان را اخلاقی‌تر می‌کند، متفاوت است. در بخش آخر مقاله این تفاوت توضیح داده می‌شود.

این پژوهش درصدد است به‌جای تأکید بر بیان‌گری و یا نقش هنر در ارتقای اخلاقی، به اهمیت تجربهٔ زیبایی‌شناختی بپردازد. برای سال‌ها، زیبایی‌شناسان بر این باور بودند که تجربهٔ زیبایی‌شناختی را می‌توان با مشاهدهٔ آثار هنری به بهترین وجه به‌دست آورد. رالف اسمیت استدلال می‌کند «برای دستیابی به تجربهٔ زیبایی‌شناختی، بهترین راه ممکن تعامل با آثار هنری برجسته است» (اسمیت، ۱۹۸۷/۱۹۸۶)؛ اما تجربیاتی که از تعامل با آثار هنری حاصل می‌شود، پویا و پیچیده است؛ در نتیجه روشن کردن مفهوم تجربهٔ زیبایی‌شناختی دشوار است. همان‌طور که بیردزلی توضیح می‌دهد:

۲

1 R. Smith

2 Beardsley

«فرد زمانی به تجربه زیبایی‌شناختی دست می‌یابد که تنها بخش بزرگی از فعالیت ذهنی او در طول آن زمان با شکل و ویژگی‌های شیئی که آن را احساس یا تخیل کرده و توجه اولیه او بر آن متمرکز بوده، متحد شود و برایش لذت‌بخش باشد» (۱۹۸۲، ص: ۸۱).

چنین تجربیات زیبایی‌شناختی منجر به رشد استعدادهای شناختی، عاطفی، ادراکی، حسی و همدلی می‌شوند (لیلی و دکتر سوداکار، ۲۰۲۱)؛ به عبارتی شکاف بین فرآیندهای شناختی و هیجانی را حل می‌کنند که این امر هم برای کودکان و هم برای جامعه مفید خواهد بود. ناگفته نماند که این تجربه در بین افراد بسته به توانایی‌ها و عوامل اجتماعی - فرهنگی و محیطی متفاوت است. همچنین گفتنی است که همه اشیاء هنری یا در واقع همه اشیاء ممکن است به‌طور بالقوه تجربه زیبایی‌شناختی واحدی ایجاد نکنند؛ بنابراین این استدلال به دلایلی که ذکر خواهد شد می‌تواند ضرورت تربیت زیبایی‌شناختی را توجیه کند.

براساس دیدگاه‌های صاحب‌نظران تعلیم‌و‌تربیت تجربه زیبایی‌شناختی و درک هنر جزء حیاتی یک زندگی شکوفاست و اگر آموزش در آماده‌سازی کودک برای داشتن زندگی شکوفا و معنادار نقش تعیین‌کننده دارد، ضروری است که تربیت زیبایی‌شناختی در برنامه‌های درسی گنجانده شود (رئیس و وایت، ۲۰۱۳)؛ به نظر می‌رسد<sup>۳</sup> قرار گرفتن در معرض تجربه زیبایی‌شناختی راه‌هایی را برای رشد انسان باز می‌کند که هیچ تجربه دیگری چنین قابلیت‌هایی ندارد به همین دلیل است که هر کودکی باید این امکان را داشته باشد که هنر را تجربه کند تا در آینده براساس این تجربیات، دست به انتخاب بزند. کودک بدون تجربه‌های دست‌اول نمی‌تواند از ماهیت فعالیت‌های هنری و فرهنگی آگاه شود. اغلب اوقات گشودن دروازه‌های دنیای هنر به‌عهده والدین یا سرپرستان است؛ اما بیش و پیش از همه، مدرسه عهده‌دار این مسئولیت است تا اطمینان حاصل کند که هر کودکی به تجربیات زیبایی‌شناختی و فعالیت‌های هنری و فرهنگی دسترسی دارد.

ناگفته نماند که از زمان باستان، ایده تربیت زیبایی‌شناختی در نظریه‌های آموزشی به‌عنوان عنصر اساسی بحث نظری درباره نقش هنر و زیبایی در رشد و تعالی انسان وجود داشته است؛ اما امروزه پارادایم‌های تفکر علمی و فناوری مدرن بر زندگی افراد مسلط شده است؛ در حالی که کلاسیک‌های آموزشی توجه بیش از حد به عقل‌گرایی و ارتقای رشدشناختی کودک و

<sup>1</sup> Lilly & Dr. sudhakar

<sup>2</sup> Flourishing

<sup>3</sup> Reiss & White

نوجوان را پیش‌تر هشدار داده بودند. تمام دوره‌های مهم در گذشته و اکنون فرار از سیطره عقل‌گرایی را بیان‌گر اهمیت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری می‌داند. هنگامی که رشد یکپارچگی کودک و نوجوان نامتعادل می‌شود، این نوع تربیت به‌منزله «آخرین راه‌حل» جهت برقراری مجدد هماهنگی بین بخش‌های فردی شخصیت کودک تلقی می‌شود. همچنین بسیاری از نویسندگان مفاهیم آموزشی در حوزه تربیت زیبایی‌شناختی (رید، ۱۹۴۵؛ ووجنار، ۱۹۷۸) تأکید می‌کنند که اهمیت رشد زیبایی‌شناختی کودک به مدت طولانی در برنامه‌ریزی، تحقق و ارزیابی فرآیند آموزشی نادیده گرفته شده است. آیزنر (۲۰۰۲) معتقد است اگر زیبایی‌شناسی در مدارس مورد غفلت واقع شود، جامعه ویژگی‌های ارزشمند انسانی را از دست خواهد داد. همچنین در سند یونسکو بیان شده است: «فرهنگ و هنرها اجزای اساسی یک آموزش جامع به شمار می‌آیند که به رشد کامل فرد می‌انجامد» (یونسکو، ۲۰۰۶، ص: ۳) این سند شکاف فزاینده بین فرآیند شناختی و هیجانی را مشکل‌ساز می‌داند و بیان می‌کند که آموزش از طریق هنر ممکن است رشدشناختی را تحریک کند. در ایالات متحده آمریکا، نوسبام (نوسبام، ۲۰۰۹) از وضعیت انتقاد می‌کند که در آن اگرچه هنرهای آزاد بخشی از برنامه‌های درسی کالج و دانشگاه است، این خواسته‌های بازار جهانی است که در برنامه‌های درسی در سطوح پایین‌تر تأثیر می‌گذارد؛ به این معنا که علوم انسانی و هنر مقولاتی بی‌فایده برای سود اقتصادی تلقی می‌شوند.

با وجود تأکید بر ضرورت «تربیت زیبایی‌شناختی» به‌عنوان یکی از شش ساحت تربیتی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در ایران، ولی پژوهش‌های انجام‌گرفته نشان می‌دهد که فقط نام آن در سند آمده و برای آموزش آن امکانات لازم فراهم نشده است؛ در حالی که لازم است نظام آموزشی از تربیت زیبایی‌شناختی در مقطع کودکی (از پیش‌دبستانی) پشتیبانی کند.

به‌نظر می‌رسد از پیامدهای این بی‌توجهی به تربیت زیبایی‌شناختی، کاهش تجربه زیبایی‌شناختی در کودکان بوده است؛ سیاست‌گذاران بیشتر به دنبال سود اقتصادی هستند و به همین دلیل چنین اموری مغفول مانده است. همچنین این امر باعث شکاف نگران‌کننده بین کودکانی شده است که به تجربیات زیبایی‌شناختی نیاز دارند و کودکانی که زندگی‌شان شامل هنر و فرهنگ نمی‌شود؛ در نتیجه این گسست، تجدید فرهنگ به عده‌ای برگزیده

<sup>1</sup> Wojnar

<sup>2</sup> Nussbaum

اختصاص می‌یابد و بقیه منفعل می‌مانند و به جای خلق کردن، فقط مصرف می‌کنند. به نظر می‌رسد بتوان نتیجه گرفت که در حال حاضر، تعامل فرهنگی فقط برای کودکانی اتفاق می‌افتد که والدین یا سرپرستان آن‌ها برای هنر ارزش قائل‌اند یا به نظر می‌رسد استعداد هنری دارند. تاکنون پیرامون تربیت زیبایی‌شناختی و اهمیت آن پژوهش‌های متعددی با محوریت موضوعاتی از قبیل بررسی وضعیت معلمان، برنامه‌های درسی، الگوهای مطلوب آموزش عمومی هنر و بررسی محتوای کتب هنری انجام شده که در مجموع به مغفول ماندن هنر در نظام آموزشی اشاره کرده‌اند. از جمله مهم‌ترین پیشینه‌های موجود در این زمینه و مرتبط با موضوع این پژوهش می‌توان به منابع کتابی از جمله رئیس و وایت (۲۰۱۳) برنامه‌درسی مبتنی بر هدف‌محور: اهمیت شکوفایی انسان برای مدارس که به نقش مدرسه در آموزش و زندگی شکوفا اشاره می‌کنند؛ برگهاوس و همکاران (۲۰۱۸) کالاهای آموزشی: ارزش‌ها، شواهد و تصمیم‌گیری که یکی از اجزای تشکیل‌دهنده زندگی شکوفا را تجربیات زیبایی‌شناختی می‌دانند و همچنین هری اس برودی (۱۳۸۹) جستاری در تربیت زیبایی‌شناسی؛ مهرمحمدی (۱۳۹۸) آموزش عمومی هنر: چیستی، چرایی، چگونگی و فاضلی (۱۴۰۱) مسئله مدرسه که به اهمیت تربیت زیبایی‌شناختی و سواد زیبایی‌شناسی در یادگیری پرداخته‌اند، اشاره کرد. در بخش مقالات، افسانه عبدلی و طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی (۱۳۹۶) در مقاله‌ای با عنوان «زیبایی‌شناسی و هنر از دیدگاه ماکسین گرین و اشارات تربیتی آن» به معرفی آرای ماکسین گرین (۲۰۰۱، ۱۹۸۶)، درباره هنر و زیبایی‌شناسی و اشارات آن در تربیت زیبایی‌شناختی پرداخته‌اند؛ از نظر گرین، زیبایی‌شناسی یک صفت برای تجربه زیبایی‌شناختی و نامی برای درک تبعیض‌ها و فهم هنرهای مختلف است. داود طهماسب‌زاده شیخ‌لار و جمیله علم‌الهدی (۱۳۹۴) در مقاله‌ای با عنوان «تربیت زیبایی‌شناختی: رهیافتی جامع برای چالش‌های برنامه‌درسی» تربیت زیبایی‌شناختی را یک رهیافت جامع برای نظام آموزشی مطرح می‌کنند که باعث می‌شود تعالیم اسلامی در برنامه‌درسی حضور مؤثرتری داشته باشد. دیوید کار (۲۰۰۵) و مارتا نوسبام (۱۹۹۰، ۲۰۰۹، ۲۰۱۰، ۲۰۱۱)<sup>۳</sup> از دیگر موافقان تربیت زیبایی‌شناختی هستند که در مقاله به آن‌ها اشاره شده است.

<sup>۱</sup> Maxin Greene

<sup>۲</sup> David Carr

<sup>۳</sup> Nussbaum

مرور پیشینه‌های ذکرشده نشان می‌دهد که علی‌رغم اینکه محققان حول محور اهمیت هنر و تربیت زیبایی‌شناختی به بحث و بررسی پرداخته‌اند اما در زمینه تحلیل نقش تجربه زیبایی‌شناختی در تربیت کودکان اشاره‌ای در نظرات و پژوهش‌های آن‌ها به‌طور صریح و خاص دیده نمی‌شود.

در این پژوهش با رویکرد نظریه زیبایی‌شناختی، ضمن استناد به آرای صاحب‌نظران تعلیم و تربیت که بیان می‌کنند: «هنر - یادگیری، تولید کردن، نقد کردن و دریافت هنر یک جزء حیاتی در زندگی شکوفاست؛ به همین دلیل، به هنر در مدرسه نیاز داریم» و با روش توصیفی - تحلیلی و اسنادی و با استفاده از منابع کتابخانه‌ای موجود به شیوه‌ای استدلالی و با نگاهی موشکافانه، تحلیلی و انتقادی، ضمن تحلیل و بررسی نقش تجربه زیبایی‌شناختی در تربیت کودکان، جایگاه آن در فرآیند آموزش و پرورش نشان داده می‌شود؛ چراکه این بحث به‌عنوان یک خلأ اساسی در پژوهش‌های تربیتی احساس می‌شود. منظور از تحلیل، جستجوی ارتباط میان مفاهیم مختلف و بازشناسی روابط و شبکه‌های مفهومی است (باقری، سجادی، توسلی، ۱۳۸۹، ص: ۱۳۳). بر این اساس در این پژوهش به یک پرسش اصلی و دو پرسش فرعی پاسخ داده می‌شود.

### پرسش اصلی

چگونه می‌توان از ضرورت تربیت زیبایی‌شناختی، با این استدلال که برای زندگی شکوفا امری حیاتی است، دفاع کرد؟

### پرسش‌های فرعی

۱. هنر چه نقشی در جامعه‌پذیری کودکان دارد؟
  ۲. تجربه زیبایی‌شناختی برآمده از هنر چه تأثیری بر رشد ذهنی کودکان دارد؟
- برای پاسخ دادن به پرسش اصلی، بر نقش تجربه زیبایی‌شناختی و ارتباط آن با زندگی شکوفا در تربیت کودکان تمرکز می‌شود؛ اما ابتدا مفهوم تربیت زیبایی‌شناختی، تجربه زیبایی‌شناختی و ماهیت متمایز این تجربه توضیح داده خواهد شد. در ادامه قبل از بیان استدلال‌های صاحب‌نظران این حوزه، مهم‌ترین اصطلاحات به‌کار رفته در متن روشن می‌شود.

### مفهوم تربیت زیبایی‌شناختی

برخی مفاهیم، از جمله زیبایی‌شناسی، قابل تعریف نیست، بلکه قابل بحث است و ممکن است هر تعریفی که برای آن بیان شود، از سوی فرد دیگری رد شود؛ به همین دلیل پس از گذشت قرن‌ها، همچنان تعریف زیبایی‌شناسی محل بحث و گفت‌وگوست. هری اس برودی از طرفداران تربیت زیبایی‌شناختی جایگاه مهمی را به این تربیت زیبایی‌شناختی در نوشته‌های فلسفی و آموزشی خود اختصاص داده است. او تربیت زیبایی‌شناختی را نوع مهمی از آموزش ارزشی تعریف می‌کند که به مشکل همیشگی آموزش فضیلت می‌پردازد؛ یعنی مشکل ایجاد هنجارها و معیارهایی برای دستیابی افراد به یک زندگی خوب. از آن‌جا که برودی انتخاب‌ها و قضاوت‌های انسانی را تحت تأثیر قضاوت‌ها و کلیشه‌های زیبایی‌شناختی می‌داند، رویکردی ادراکی به تربیت زیبایی‌شناختی را توصیه کرده است که هدف آن

«پرورش ظرفیت‌های دانش‌آموزان برای کسب رضایت و بینش از آثار هنری است که معنای اشکال پیچیده‌تر و ظریف‌تر تجربه انسانی را بیان می‌کنند» (اسمیت، ۲۰۰۴، صص: ۱۸۵-۱۶۳).

به نقل از اسمیت به گفته برودی (۱۹۸۷)، اهمیت اساسی تربیت زیبایی‌شناختی با این فرض تبیین می‌شود که:

«ادراک تخیلی از آثار هنری، ذخیره غنی از تصاویر ایجاد می‌کند که نه تنها به تجربه آثار هنری، بلکه به درک و تفسیر سایر پدیده‌ها نیز کمک می‌کند» (همان).

به‌طور خلاصه، از نظر برودی تربیت زیبایی‌شناختی به‌عنوان آموزش عمومی باید زمینه‌ای را برای دانش‌آموزان فراهم کند که هم مهارت‌های خلاقانه و هم ادراکی را کسب کنند. در این میان ماکسین گرین از طرفداران دیگر تربیت زیبایی‌شناختی اصطلاح سوادآموزی زیبایی‌شناختی را به‌عنوان هدف تربیت زیبایی‌شناختی به‌کار برده است. او اذعان می‌کند:

«... من از تعریف زیبایی‌شناسی اجتناب می‌ورزم و معتقدم هیچ‌کس نمی‌تواند به‌طور قطعی زیبایی‌شناسی را شرح دهد و حتی پیشنهاد می‌کنم کسی به دنبال تعریف آن نباشد» (۱۹۸۶، ص: ۶۰).

بنابراین آنچه بیش از موضوع تعریف علم زیبایی‌شناسی اهمیت یا ضرورت دارد، پرسش از چیستی دغدغه تربیت زیبایی‌شناختی است.

[تربیت زیبایی‌شناختی] به‌عنوان یک مفهوم، از یک جنبه مهم با زیبایی‌شناسی و آموزش یا، در واقع، با تئاتر یا نمایش متفاوت است؛ اینکه تاریخ ندارد. بلکه به‌عنوان اصطلاحی برای

رفع نیاز معین، یعنی نیاز برای رشد تحصیلی کودک، نیازی که رشد کودک را تهدید می‌کند، معرفی می‌شود. این نیاز چه بوده و هست؟ این نیاز ناآگاهی از اهمیت هنرها و همه ظرفیت‌های آن‌ها در آموزش عادی کودک است. این اصطلاح با این اعتقاد عمیق ابداع شد که این شکاف باید پر شود تا نیاز برآورده گردد (وایتس، ۱۹۷۲).<sup>۱</sup>

بنابراین تعهد به هنر و زیبایی‌شناسی، به‌مثابه مؤلفه‌ای جدایی‌ناپذیر و نه حاشیه‌ای، در آموزش‌های اولیه کودک باید شنیده و به اشتراک گذاشته شود.

با چنین نگاهی، می‌توان مفهوم تربیت زیبایی‌شناختی را به‌منزله تلاشی برای گسترش امکانات عاطفی، تخیلی، صوری، ادراکی و شناختی هنرها روشن کرد. این آموزش شامل همه کودکان می‌شود؛ زیرا تربیت زیبایی‌شناختی به‌عنوان یک تعهد کامل به هنر و آنچه جهت رشد انسانی ارائه می‌دهد، از حقوق اصلی کودک در نخستین سال‌های آموزش محسوب می‌شود. از دیرباز، هم در مدرسه و هم در جامعه، هنر فعل و انفعال یا تلاشی تجملاتی و نخبه‌گرایانه به شمار می‌آمد؛ اما باید این دانش به‌اندازه رشته‌های شناخته‌شده عقلی، در هر دو نهاد مدرسه و اجتماع به یک ضرورت تبدیل شود. در تربیت زیبایی‌شناختی، تلاش می‌شود تا کودک با شکل‌های مختلف هنر آشنایی پیدا کند؛ زیرا فقط از این طریق می‌تواند به بخشی حیاتی در فرهنگ فرد تبدیل شود. در نتیجه تربیت زیبایی‌شناختی بر این فرض استوار است که «انسان می‌تواند جهان را با بیش از یک راه درک کند» (گاردنر، ۲۰۰۳).

از آن‌جا که تربیت زیبایی‌شناختی برای کودکان، به یک انسان کامل در حال رشد مربوط می‌شود، دست‌کم یک پیامد فلسفی گسترده دارد که نباید در جزئیات و دستاوردها نادیده گرفته شود؛ اینکه یک مفهوم درباره کلیت کودک است؛ بدن او، از جمله حواس و همچنین حرکات فیزیکی او، به اندازه ذهن او مهم است. از این‌رو، موافقان تربیت زیبایی‌شناختی برای کودکان معتقدند، تربیت زیبایی‌شناختی نشان‌دهنده کمال کلاسیک وحدت مناسب «ذهن» و «بدن» است و با گشودگی و کاوش در امکانات کل فرد، به دنبال خلق کودک به‌عنوان موجودی تمام‌عیار است که در آن، پذیرش هنرها و داشتن دغدغه آن‌ها با خواسته‌های عقل و رشته‌های شناخته‌شده آن برابری می‌کند. بنابراین اجتماع همه هنرها باید رسمیت یابد و با علوم دیگر تطبیق داده شود.

در نتیجه اگر قرار است تربیت زیبایی‌شناختی به هدف بزرگ خود، یعنی آموزش کل فرد، دست یابد، باید به عقل و به‌ویژه به فعالیت و مهارت بیان و به‌طور کلی به زبان ادای احترام

<sup>1</sup> Weitz



کرد؛ زیرا واداشتن کودک به احساس کردن، دیدن، تصور کردن و تجربه کردن کافی نیست؛ بلکه باید به او آموخت که چگونه تجربیات خود را بر زبان آورد و منتقل کند.

### ماهیت متمایز تجربه زیبایی‌شناختی

بیشتر زیبایی‌شناسان برای توصیف تجربه زیبایی‌شناختی از کلمات مثبت استفاده می‌کنند و کالینسن خاطر نشان می‌کند که چنین تجربه‌ای بسیار ارزشمند است: تجربه زیبایی‌شناختی در برترین و بهترین حالت خود گیرا، شورانگیز و کاملاً مسحورکننده است؛ یعنی به محض آنکه چنین تجربه‌ای تمام و کمال پیش می‌آید، سرتاسر ذهن یا مخیله آدمی را در چنگ خود می‌گیرد و آن چیزی را که باید افاده کند، آن چنان گویا و روشن انتقال می‌دهد که مایه لذت و شناخت است (۱۹۶۵، ص: ۱۳۷، به نقل از کالینسن، ۱۳۸۵، ص: ۲۳). با این حال، تجربه زیبایی‌شناختی گستره وسیعی دارد و اغلب وقتی سلی می‌کنیم تجربه مرتبط با یک شیء یا پدیده خاص مثلاً نقاشی، اجرای رقص یا غروب زیبا را توصیف کنیم، به سرعت متوجه می‌شویم که موضوع خود تجربه را توصیف می‌کنیم. این نظریه شامل نظریه م. بیردزلی و ج. دیکی از نیمه قرن بیستم بدین سو پیوسته تفوق بیشتری پیدا کرده است البته دیکی نقدهایی بر بیردزلی وارد کرده است.

۲

بنابراین در تعریف تجربه زیبایی‌شناختی، باید این ایده را که تجربه زیبایی‌شناختی نوعی تجربه قابل تعریف منحصر به فرد است، کنار بگذاریم. در دهه ۱۹۸۰ بیردزلی نظر خود را [از درون‌گرایی به سوی برون‌گرایی] تغییر داد و بیان کرد: تجربه زیبایی‌شناختی صرفاً تجربه‌ای با محتوای زیبایی‌شناختی است؛ «یعنی عین را واجد مؤلفه‌های زیبایی‌شناختی‌ای تجربه کنیم که از آن‌ها بهره‌مند است» (شلی، ۱۳۹۵، ص: ۵۵) به همین دلیل، بیردزلی ادعا می‌کند تجربه زیبایی‌شناختی زمانی حاصل می‌شود که فعالیت ذهنی فرد بر «شیء ارائه شده حسی یا تخیلی» متمرکز شود یعنی اثر هنری، اجرای هنری یا زیبایی طبیعی مانند غروب خورشید، جنگل سرسبز یا ساحل دریا که برای درک‌کننده لذت می‌آورد.

با این حال هر چقدر هم که بگوییم ماهیت تجربه زیبایی‌شناختی بسیار بحث‌برانگیز است؛ اما برای حمایت از لزوم آموزش هنر برای همه و توجیه آن، باید بتوان ماهیت متمایز تجربه

<sup>۱</sup> در تبیین آن‌چه تجربه‌ای را تجربه زیبایی‌شناختی می‌سازد نظریه‌ها به دو دسته تقسیم می‌شود؛ درون‌گرا و برون‌گرا. برای اطلاعات بیشتر. ر.ک. (شلی، ۱۳۹۵، ص: ۵۱).

<sup>۲</sup> دیدگاه‌های بیردزلی در باب تجربه زیبایی‌شناختی توجه بسیاری از ما می‌طلبند از آن‌رو که می‌توان گفت بیردزلی نقطه اوج نظریه درون‌گرا را به دست داده و بنیان‌گذار نظریه برون‌گرا نیز بوده است (شلی، ۱۳۹۵، ص: ۵۱).

زیبایی‌شناختی و فعالیت هنری را بیان کرد و اهمیت آن را در رشد کودکان و جامعه به اثبات رساند؛ به عبارت دیگر، ما باید از اینکه هنر چگونه انسان را درگیر می‌کند، بر او تأثیر می‌گذارد و متحولش می‌کند، درک بهتری داشته باشیم. در این بخش به این پرسش‌ها پاسخ می‌دهیم: «هنر چه نقشی در جامعه‌پذیری کودکان دارد؟» «تجربه زیبایی‌شناختی برآمده از هنر چه تأثیری بر رشد ذهنی کودکان دارد؟».

نوسبام در کتاب خود با عنوان نه برای سود: چرا دموکراسی به علوم/انسانی نیاز دارد؟ (۲۰۱۰) از ارزش هنر برای انسان و جامعه سخن می‌گوید. به گفته او، مطالعه علوم انسانی و هنر، احترام گذاشتن به هم‌نوع و التفات به آن‌ها را آموزش می‌دهد که در دموکراسی، به این ارزش‌های اخلاقی نیاز است. هنر از رشد شهروندان بردبار و فهمیده حمایت می‌کند و پیش‌داوری‌ها و کلیشه‌ها را به چالش می‌کشد. روح هنر و علوم انسانی شامل تفکر انتقادی، تخیل متهورانه، درک همدلانه انواع تجربیات انسانی و فهم پیچیدگی دنیایی است که در آن زندگی می‌کنیم. نوسبام (۲۰۱۰) هشدار می‌دهد که کم‌رنگ شدن آموزش علوم انسانی و هنر در مدارس به دلیل پتانسیل اندک آن‌ها برای ایجاد ارزش اقتصادی برای جامعه، آینده کشورهای دموکراتیک را تهدید می‌کند.

به نظر می‌رسد آموزش هنر می‌تواند توانایی‌های انسان را از بسیاری جهات تقویت کند. هنر به‌طور کلی انسان را به چالش می‌کشد، هیجانات را لمس می‌کند، بدن را درگیر می‌کند و اغلب امکان بازی و کنترل کردن محیط خود را ارائه می‌دهد. ناگفته نماند که تخیل و بازی ممکن است برای بسیاری، فعالیت‌هایی بیهوده به‌نظر برسد؛ اما این دو مقوله برای رشد سالم فردی و تجدید فرهنگ حیاتی است. طبق نظر نوسبام:

«آنچه بازی و گسترش آزادانه ظرفیت‌های تخیل به زندگی انسان کمک می‌کند، نه فقط ابزاری نیست، بلکه تا حدی سازنده یک زندگی ارزشمند انسانی است»  
(نوسبام، ۲۰۱۱، ص: ۳۶).

به گفته الن دیسانایاک مردم‌شناس فرهنگی:

«اصول زیبایی‌شناختی و اشکال تعامل غیرزبانی افراد را متحد می‌کند و جوامع را می‌سازد. آن‌ها باعث ایجاد حس اجتماع و معانی مشترک می‌شود. نقش چنین تعاملی در رشد نوع انسانی به اندازه نقش ارتباطات زبانی اهمیت داشته است»  
(۲۰۰۹، ص: ۱۶۵).

دیدگاه‌های دیسانایاک از این ایده حمایت می‌کند که تجربیات هنر و زیبایی‌شناختی ویژگی ضروری برای انسان و جامعه انسانی است و فقدان تجارب زیبایی‌شناختی و هنری، به‌ویژه برای کودکان، مضر است؛ بنابراین تجربیات حسی و هنری غنی نیاز اساسی انسان است. از این رو بخشی از کارکرد مدرسه این است که کودکان را برای زمانی آماده کند که در برابر چنین تجربیاتی گشوده‌تر باشند تا چنانچه در آینده با تجربیات زیبایی‌شناختی مواجه می‌شوند، مستقل‌تر تصمیم بگیرند؛ زیرا این تجربیات به ما کمک می‌کند خود و دیگران را در جهان درک کنیم. در حالی که تجربیات دیگران، تفسیرهای متفاوت آن‌ها و فرهنگ‌های دیگر ممکن است برای ما یک راز باقی بماند، همچنان می‌توانیم آن‌ها را به‌عنوان بخشی از دنیای تجربیات خود بپذیریم.

بنابراین با توجه به آنچه بیان شد، از نظر تئوری و آموزشی، تمرکز ما بر اشیای هنری‌ای است که در صورت درگیر شدن با آن‌ها، به‌طور بالقوه و به‌گونه‌ای خاص، نوع منحصربه‌فردی از تجربه به‌دست می‌آید. معمولاً حاصل نشدن این تجربه ممکن است به دلیل فقدان مهارت یا اجرای هنرمند، زمینه دریافت اثر هنری (که ممکن است شامل عوامل اجتماعی، تاریخی یا اخلاقی) یا نگرش گیرنده اثر هنری باشد. هر یک از این عناصر، یعنی مهارت هنرمند، ارائه یا نمایش شیء هنری و همچنین استقبال از اثر (از جمله به‌طور خاص، نگرش مخاطب) مستلزم نوعی یادگیری و آموزش است؛ بنابراین آموزش دادن هنرمندان و نیز دریافت‌کنندگان آثار هنری یک موضوع اصلی در زیبایی‌شناسی است که هم جنبه عملی و هم جنبه نظری را در برمی‌گیرد.

### ارتباط تجربه زیبایی‌شناختی و زندگی شکوفا برای کودکان

در این بخش به پرسش اصلی مقاله «چگونه می‌توان از ضرورت تربیت زیبایی‌شناختی، با این استدلال که برای زندگی شکوفا امری حیاتی است، دفاع کرد؟» پاسخ می‌دهیم. روایت‌های زیادی از زندگی شکوفا وجود دارد. برخی از افراد مذهبی آن را اساساً در زندگی پس از مرگ قرار می‌دهند، اما ما این‌جا مفهوم زندگی شکوفا را به همین جهان محدود می‌کنیم. یک لذت‌گرا ممکن است آن را در قالب به حداکثر رساندن احساسات لذت‌بخش و یا احساسات دردناک ببیند. دیدگاه‌های روزمره بیشتر ممکن است آن را به ثروت، شهرت، مصرف یا به‌طور کلی‌تر، ارضای خواسته‌های اصلی فرد، هر چه که باشد، مرتبط کند. مشکلی که در این موارد وجود دارد این است که ارضای میل گاهی اوقات می‌تواند ناامیدکننده باشد. در حالی که زندگی مملو از مشارکت صمیمانه و موفقیت‌آمیز در کارهای ارزشمندتر \_ مانند

روابط صمیمانه، کار معنادار، تولید موسیقی، تحقیقات علمی، باغبانی، تماشای یک فیلم عالی \_ در سطح متفاوتی قرار دارد. منظور ما از شکوفایی لزوماً فعالیت‌های فکری یا زیبایی‌شناختی نیست، بلکه گسترده‌تر است؛ به عبارتی، منظور ما از شکوفایی یک زندگی مستقل، صمیمانه و موفق در روابط، فعالیت‌ها و تجربیات ذاتاً ارزشمند است که یکی از این فعالیت‌ها، تربیت هنری و تجربه زیبایی‌شناختی است. در این میان مدارس با همکاری والدین، سهمی در تشویق جوانان به زندگی شکوفا دارند. مدارس می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا نیازهای اساسی خود، اهمیت آن‌ها در زندگی‌شان و راه‌هایی که می‌توان از طریق آن‌ها این نیازها را برآورده کرد، درک کنند. با توجه به این توضیحات در ادامه به ارتباط تجربه زیبایی‌شناختی با زندگی شکوفا می‌پردازیم.

امروزه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت تحت تأثیر اخلاق فضیلت الهام گرفته از ارسطو در فلسفه اخلاق هستند و شکوفایی را به‌عنوان یک ایده‌آل محبوب زندگی خوب انسانی دوباره مطرح می‌کنند. آن‌ها در این پیش‌فرض ارسطو که انسان‌ها می‌خواهند زندگی شکوفا داشته باشند، مشترک هستند. ناگفته نماند که هیچ‌یک از آن‌ها با ارسطو بیعت نمی‌کنند؛ با این حال، «اساس همه این نظریه‌های شکوفایی آموزشی عمدتاً ارسطویی است» (کریستیانسون، ۲۰۱۶). برگه‌اوس<sup>۱</sup> و همکاران از موافقان این حوزه در کتاب خود با عنوان *کالاهای آموزشی: ارزش‌ها، شواهد و تصمیم‌گیری معتقدند:*

«یک فرض کلیدی وجود دارد: نباید شکوفایی را هدف آموزش تلقی کرد؛ بلکه یکی از اجزای تشکیل‌دهنده زندگی شکوفا تجربیات زیبایی‌شناختی است» (۲۰۱۸).

به عبارت دیگر، ما تربیت زیبایی‌شناختی نمی‌بینیم تا برای یک زندگی شکوفا آماده شویم، بلکه بخشی از زندگی شکوفا توانایی تجربه زیبایی‌شناختی است. بنابراین تربیت زیبایی‌شناختی نه مقدمه‌ای برای رسیدن به زندگی شکوفا بلکه بخشی از آن است. آن‌ها معتقدند باید به هنر، به‌عنوان بخشی از یک زندگی شکوفا، ارزش داده شود؛ زیرا نیازهای آموزشی را ایجاب می‌کند. آن‌ها اصطلاح «کالاهای آموزشی» را برای اشاره به دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و تمایلاتی که کودکان هم به نفع خود و هم به نفع دیگران ایجاد می‌کنند، ابداع کرده‌اند. به اعتقاد آن‌ها هنگام فهرست کردن کالاها و توانایی‌های آموزشی خاص، موارد زیر را مشخص کنید:

<sup>1</sup> Kristjan Kristjansson

<sup>2</sup> Educational Goods

«توانایی برای بهره‌وری اقتصادی؛ توانایی برای استقلال شخصی؛ توانایی برای شایستگی دموکراتیک؛ توانایی برای روابط شخصی سالم؛ توانایی برابری با دیگران و توانایی برای [احساس] رضایت شخصی» (همان، ص: ۲۷).

لازم به ذکر است اگرچه رویکرد آن‌ها بر ترویج و توزیع فرصت‌ها برای شکوفایی متمرکز است، معتقدند برخی کالاهای آموزشی (مثلاً رضایت شخصی) ممکن است برای برآورده کردن ادعاهای اخلاقی که مستقل از شکوفایی اهمیت دارند، مهم باشند و برخی از این ادعاها ممکن است به‌عنوان محدودیت در تعقیب شکوفایی و توزیع ارزشمند آن عمل کنند.

بنابراین در حالی که هر شش توانایی به شکوفایی زندگی کمک می‌کند، فضای آموزش هنر در حد توانایی رضایت شخصی است. برگه‌اوس و همکاران می‌نویسند:

روابط شخصی سالم برای شکوفایی مهم است؛ اما کار و پروژه‌های پیچیده و رضایت‌بخشی که توانایی‌های فیزیکی، زیبایی‌شناختی، فکری و معنوی فرد را درگیر می‌کند، نیز اهمیت دارند. مردم در این فعالیت‌ها استعداد‌های خود را شکوفا می‌سازند و با چالش‌ها روبه‌رو می‌شوند [...] مدرسه مکانی است که در آن می‌توان افق دید کودکان را گسترش داد. کودکان می‌توانند در معرض فعالیت‌هایی قرار گیرند که در آن‌ها اشتیاق و شایستگی ایجاد کنند؛... توانایی یافتن شادی و رضایت از تجربیات و فعالیت‌ها در مرکز یک زندگی شکوفا [فراهم] است (همان، صص: ۲۶-۲۷).

از دیگر صاحب‌نظران این حوزه رئیس و وایت در کتاب خود با عنوان *برنامه‌درسی مبتنی بر هدف‌محور: اهمیت شکوفایی انسان برای مدارس* (۲۰۱۳) به نقش مدرسه در آموزش و زندگی شکوفا اشاره می‌کنند. از نظر آن‌ها:

«وظیفهٔ مدرسه آماده کردن کودکان برای دو چیز است: ۱- داشتن زندگی که از نظر شخصی شکوفا می‌شود؛ ۲- کمک به دیگران برای انجام این کار» (رئیس و وایت، ۲۰۱۳، ص: ۲).

نکته قابل توجه این است که آن‌ها وظایف مدرسه و خانه را برای رسیدن به شکوفایی کودکان در راستای هم می‌دانند و معتقدند:

«اگر این فرض حداقلی را قبول داشته باشیم که آموزش در خانه و مدرسه باید به مردم کمک کند تا زندگی شکوفایی داشته باشند، در جامعهٔ لیبرال دموکراتیک دلایل زیادی وجود دارد که شکوفایی خود دانش‌آموز تا حد زیادی در این امر نقش داشته باشد» (همان، ص: ۴).

توجه کنیم که شکوفایی مربوط به بُرشی از زندگی فرد نمی‌شود بلکه به کل زندگی فرد (روابط و فعالیت‌های فرد) مرتبط است؛ بنابراین هدف اصلی مدرسه باید «آماده‌سازی دانش‌آموزان برای زندگی مستقل، صمیمانه و موفق در روابط، فعالیت‌ها و تجربیات ارزشمند باشد» (وایت، ۲۰۱۱، صص: ۱۳۱-۱۲۹)؛ زیرا روابط می‌توانند زندگی شخصی فرد را غنی‌تر و آن را رضایت‌بخش‌تر کنند. همچنین زمانی زندگی شکوفا محقق می‌شود که در فعالیت‌های ذاتاً ارزشمند از همه نوع، به‌طور کامل و موفقیت‌آمیز شرکت کنیم. یکی از این فعالیت‌ها تربیت هنری و تجربهٔ زیبایی‌شناختی است. همان‌طور که گفته شد اهمیت ارائهٔ تجربیات متنوع به کودکان در مدرسه مهم است؛ زیرا ممکن است در جای دیگری با آن مواجه شوند یا نشوند تا افراد مشخص کنند که آیا مهارت، اشتیاق، استعداد یا لذت از آن فعالیت را دارند یا خیر که می‌تواند به معناسازی و رضایت‌شخصی منجر شود.

رئیس و وایت برای نشان دادن اهمیت تربیت زیبایی‌شناختی در برنامه‌درسی مدارس، به‌عنوان درس اجباری، به تفاوت ادبیات و ریاضیات اشاره می‌کنند که به اختصار نتیجه دیدگاه آن‌ها را بیان می‌کنیم.

از نظر آن‌ها، کمتر کسی تمایل دارد اوقات فراغتش را با جبر و ریاضیات سپری کند. ریاضیات محض به‌خودی‌خود یک جهان است؛ اما ادبیات خوب تا حد زیادی به زندگی انسان می‌پردازد؛ یعنی روابط، جاه‌طلبی‌ها، چیزهای سرگرم‌کننده، موفقیت‌ها و شکست‌ها. چیزهایی که اکثر ما آن‌ها را بی‌نهایت جذاب می‌یابیم. برای بسیاری از ما، ریاضیات فراتر از دست‌کاری‌های خوشایند است اما این اختلاف علاقه بین این دو حوزه کافی نیست تا در برنامهٔ درسی، برای ادبیات جایگاهی بیش از ریاضیات اختصاص دهند.

از دلایل دیگر اهمیت ریاضیات واداشتن به تفکر است (رئیس و وایت، ۲۰۱۳، ص: ۱۶). در حالی که تفکر و فعالیت‌های فکری اشکال مختلفی دارد و تفکر در همهٔ اشکالش بخش غیرقابل مذاکره از تجربهٔ هر دانش‌آموز در طول دوران تحصیلش است. وظیفهٔ مدرسه این است که به فراگیران کمک کند تا با تمام وجود، خود را به سمت، فعالیت‌های مختلف سوق دهند. فراموش نکنیم که برای اکثر مردم، فعالیت‌های مشترک ذاتاً لذت‌بخش است و می‌تواند فضایل شخصی، اخلاقی و مدنی را پرورش دهد.

بنابراین از نظر رئیس و وایت ادبیات مهم است، به این معنا که از ما دعوت شده تا از طریق تعامل با ادبیات، از این تأمل لذت ببریم و این بازتاب تعامل همدلانهٔ مشابه با دیگران در دنیای غیرتخیلی ماست:

«این امر جدایی‌ناپذیر است از تأمل در مورد ارزش‌های خود و دیگران، درباره اولویت‌های آن‌ها و درگیری‌های بین آن‌ها در حین آشکار شدن زندگی‌مان» (همان، ص: ۱۷).

به عبارت دیگر این ملاحظات ما را وارد قلمرو ویژگی‌های شخصی می‌کند که به هریک از ما کمک می‌کند تا به گونه‌ای رضایت‌بخش زندگی کنیم. همان‌طور که در مقدمه ذکر شد یکی از توجیهاتی که صاحب‌نظران تعلیم و تربیت در دفاع از تربیت زیبایی‌شناختی می‌آورند تأثیر هنر بر بهبود رشد اخلاقی است اما تفاوتی با نظرات رئیس و وایت دارد که در ادامه به آن می‌پردازیم.

دیوید کار از جمله موافقان تأثیر اخلاقی داستان معتقد است ادبیات و سایر هنرها در تربیت عاطفی نقش مهمی ایفا می‌کنند. از نظر او:

«یکی از جنبه‌های کلیدی که در آن، هنر و ادبیات مانند دین و تمثیل‌های دینی می‌توانند به تربیت احساسات و عواطف کمک کنند، به چالش کشیدن تعصب‌های اخلاقی است که ما را دعوت می‌کند پاسخ‌های عاطفی تثبیت‌شده خود را دوباره ارزیابی کنیم» (کار، ۲۰۰۵).

او با ذکر استدلالی، از گنجاندن هنر و ادبیات در برنامه‌دروسی دفاع می‌کند تا به دانش‌آموزان کمک کند پاسخ‌های شناختی و هیجانی مناسب خود را درک کنند و پرورش دهند که موجب رشد و تعالی شخصیت آن‌ها می‌شود. استدلال او به این نتیجه می‌رسد:

قدرت هنر و ادبیات برای تعمیق و گسترش درک ما از خودمان، جهان و روابط ما با دیگران به اندازه کافی روشن به نظر می‌رسد و ممکن است برای اثبات این بینش تلقی شود [...] که چنین مطالعاتی نقش کلیدی در شکل‌گیری اخلاقی (و همچنین زیبایی‌شناختی) فضیلت، شخصیت و حساسیت انسانی دارند (همان).

همچنین مارتا نوسبام به تأثیر اخلاقی آثار ادبی معتقد است. او در کتاب *درباره عشق: مقالاتی درباره فلسفه و ادبیات* (۱۹۹۰) از آیریس مرداک و هنری جیمز در دفاع از رمان‌ها، به‌منزله منبع دانش اخلاقی، پیروی می‌کند. به نقل از نوسبام، جیمز معتقد است:

رمان‌نویس تخیلات ما را به مرزبندی‌های دقیق‌تر، احساسات ما را به رویارویی صادقانه‌تر با خودمان و تأثیر واقعی رفتار ما بر زندگی دیگران فرامی‌خواند. از نظر او، رفتار رمان‌نویس رفتاری اخلاقی است؛ زیرا تلاش می‌کند با واقعیت در دنیایی که از واقعیت فاصله می‌گیرد، کنار بیاید.

هنگامی که در مقام خوانندگانی دقیق از او پیروی می‌کنیم، خود ما درگیر رفتار اخلاقی هستیم و خوانش‌های ما اعمال اخلاقی قابل ارزیابی هستند (نوسبام، ۱۹۹۰، ص: ۳۶۰).

چنین به نظر می‌رسد، نظرات رئیس و وایت شبیه نظرات نوسبام و دیوید کار در مورد آثار هنری روایی اخلاقی خوب است؛ یعنی گنجاندن ادبیات خوب در برنامه‌درسی را به دلیل ویژگی‌های آموزشی آن و همچنین به سبب اینکه یک فعالیت ذاتاً ارزشمند است، توجیه می‌کنند. ادعا می‌کنند که به‌عنوان فعالیتی که به‌خاطر خودش دنبال می‌شود، خواندن ادبیات به‌عنوان یک مشارکت‌کننده در زندگی شکوفا امتیاز خوبی می‌گیرد؛ اما تفاوت نظر آن‌ها با نوسبام و دیوید کار در توجه آن‌ها به نقش تجربه‌ی زیبایی‌شناختی هنر است؛ یعنی آن‌ها به هنر به‌عنوان یک ابزار در ارتقای اخلاقی توجه نمی‌کنند بلکه هنر را به سبب تجربه‌ی زیبایی‌شناختی‌اش ارزش‌گذاری می‌کنند؛ به‌عبارت‌دیگر تفاوت است بین این ایده که تجربه‌ی زیبایی‌شناختی غیرمستقیم به ارتقای اخلاقی کمک کند و این ایده که هنر یک وسیله برای آموزش امور اخلاقی باشد. در اولی ایده این است که مواجهه با پدیده‌های هنری تخیل انسان را قوی‌تر می‌کند یا انسان را متوجه دیگری می‌سازد ... و از این طریق او را به انسان اخلاقی‌تری تبدیل می‌کند. در این ایده، هنر و زیبایی‌شناسی به‌خاطر تجربه‌ی زیبایی‌شناختی ارزش‌گذاری می‌شود؛ اما در دومی ایده این است که هنر وسیله‌ای برای آموزش اخلاق است. مثلاً از طریق هنر بگوییم دروغ نگوئید، غیبت نکنید و ... در این‌جا هنر ابزاری برای ارتقای اخلاقی است و تجربه‌ی زیبایی‌شناختی در آن وجود ندارد. حرف‌ها مستقیماً گفته می‌شوند و هنر به سبب تجربه‌ی زیبایی‌شناختی‌اش ارزش‌گذاری نمی‌شود.

بنابراین درست است که در این‌جا با هنر به‌عنوان یک وسیله برای آموزش اخلاق مخالفت می‌شود ولی این به آن معنا نیست که با ارتقاء اخلاقی به‌عنوان نتیجه‌ی یک تجربه‌ی زیبایی‌شناختی مخالفت شده باشد.

در نگاه اول به نظر می‌رسد بسیاری از توضیحات داده شده صرفاً بر هنرهای مبتنی بر کلام صادق است و هنرهای غیرکلامی مانند هنرهای بصری را توجیه نمی‌کند؛ اما رئیس و وایت با یک نگاه موشکافانه‌تر بیان می‌کنند:

<sup>۱</sup> توجه کنیم که آن‌ها منکر اهمیت ریاضیات نیستند؛ زیرا طرفدارانش را به دنیایی مستقل از جذابیت و لذت زیبایی‌شناختی می‌برد اما مسئله این است که برای همه مهم نیست. در واقع ریاضیات، همچون ادبیات، قدرت لازم برای روشن کردن جنبه‌هایی از شرایط انسانی که همه ما در آن سهیم هستیم، ندارد.



لذت بردن از هنرهای غیرادبی \_ نقاشی، مجسمه‌سازی، معماری، فیلم، موسیقی، رقص \_ بسیاری از ویژگی‌های مشابه مانند تعامل در ادبیات را به اشتراک می‌گذارد. تجربه لذت‌های ظریف‌تر و بدیع‌تر این حوزه‌ها با القای آن‌ها توسط متخصصان به افراد کمک زیادی می‌کند. افرادی که با اشکال و ژانرهای مختلف آشنا می‌شوند، در بزرگسالی تمایل دارند این نوع فعالیت را به‌عنوان بخشی از آنچه زندگی‌شان را برای زیستن ارزشمند می‌کند، ارجمند بدانند؛ مانند هنرهای کلامی \_ اما به‌طور ضمنی‌تر، از طریق شنوایی، بینایی و لامسه \_ این‌ها این قدرت را دارند که دائماً ما را با افکار و احساسات پس‌زمینه درباره غریب بودن و زودگذر بودن ما در جهان دوباره پیوند دهند. به این دلیل است که این هنرها آن‌قدر در شکوفایی ما نقش اساسی دارند که باید به‌طور اجباری جایگاه ویژه‌ای برای آن‌ها وجود داشته باشد (رئیس و وایت، ۲۰۱۳، ص: ۲۰).

بنابراین چنین تعامل صمیمانه‌ای با هنر و ارزش متمایز چنین فعالیت‌هایی (که شامل تولید هنر و همچنین دریافت می‌شود) در پرتو تجربه زیبایی‌شناختی است که آن‌ها به‌دست می‌آورند. چنین تجربیاتی شخصاً رضایت‌بخش و معنادار است و زندگی شکوفا شامل چنین تجربیات زیبایی‌شناختی است.

به‌طور کلی خلاصه ایده رئیس و وایت این است که زندگی شکوفا پیچیده، ظریف و تا حدی ذهنی است و به همین دلیل مدرسه وظیفه دارد دانش‌آموزان را آماده کند هم برای داشتن زندگی که از نظر شخصی شکوفا می‌شود و هم کمک به دیگران برای انجام این کار. همچنین ما به دلیل شایستگی خود فعالیت‌ها، از آموزش اجباری هنر دفاع می‌کنیم و چنین فعالیت‌هایی برای شکوفایی زندگی لازم است. از نظر آن‌ها یک مؤلفه اضافی در معنادار بودن این نوع مشارکت وجود دارد؛ یعنی اینکه به ما کمک می‌کند خود و دیگران را در جهان درک کنیم. این مؤلفه استدلال جامعی است و چون غیرمستقیم منجر به ارتقای اخلاقی می‌شود و همراه با تجربه زیبایی‌شناختی است برای توجیه اجباری کردن تربیت زیبایی‌شناختی مطرح می‌شود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که کودکان می‌توانند تجربه زیبایی‌شناختی داشته باشند. هنگامی که آن‌ها ترجیحات خود را درباره رنگ‌ها، شکل‌ها و سلیقه‌ها بیان می‌کنند، این امر به آن‌ها کمک می‌کند تا سبک‌های خود را برای تعامل با جهان توسعه دهند و این تجارب زیبایی‌شناختی آن‌ها را شکل می‌دهد. هنر برای اینکه باعث افزایش رشد زیبایی‌شناختی، رشد اجتماعی-عاطفی، رشد اجتماعی-فرهنگی، رشد شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شود باید مانند ادبیات و ریاضیات در برنامه‌درسی قرار گیرد. البته نباید هدف از گنجاندن هنر

در برنامه‌دروسی، ابزاری باشد؛ یعنی برای بهبود مهارت‌های ریاضی و سایر دروس به کار گرفته شود. همچنین کودکان برای رشد زیبایی‌شناختی خود نیاز به قرار گرفتن در معرض هنرهای زیبا دارند و همان‌طور که بزرگ‌تر می‌شوند باید فرصت‌هایی برای بحث درباره هنر و زیبایی با بزرگسالان پیدا کنند. بزرگسالان می‌توانند با کمک به آن‌ها در یافتن جنبه‌های مختلف زیبایی یک شیء کودکان را هدایت کنند. برای رسیدن به این هدف باید آثار هنری جالبی به کودکان معرفی کرد. کودکان در مکان‌های مختلف و در زمینه‌های مختلف با هنر درگیر می‌شوند. مدارس باید کودکان را با فعالیت‌های معنادار آشنا کنند تا از بین آن‌ها بتوانند فعالیت دلخواهشان را انتخاب کنند. ناگفته نماند که در مدرسه، چه فعالیت‌ها از سوی دانش‌آموزان انتخاب شود و چه بدون انتخاب و دخالت به آن‌ها ارائه شود، هدف باید این باشد که دانش‌آموزان از صمیم قلب و با لذت در این برنامه‌ها و فعالیت‌ها غوطه‌ور شوند. مهارت‌هایی که ممکن است باعث ایجاد شور و شوق در زندگی‌شان شود یا به یک سرگرمی یا حتی شغل آینده‌شان تبدیل گردد که معنای شخصی و رضایت زیادی به زندگی آن‌ها می‌بخشد؛ زیرا آشنا شدن به فنون و مهارت‌های مربوط به تولید هنرها، درک و نقد آن‌ها توسط یک معلم یا هنرمند با تجربه، باعث می‌شود دانش‌آموز به درکی پایدار و ماندگار از هنر برسد؛ به بیان دیگر، برای تقویت ادراک زیبایی‌شناختی در کودکان باید از طریق هنر و تجربیات زیبایی‌شناختی، تخیل کودک را گسترش داد؛ زیرا رشد زیبایی‌شناختی یک فرد از طریق تجارب هنری مستمر اتفاق می‌افتد. یادگیری از طریق تجربه زیبایی‌شناختی شامل ادراک زیبایی‌شناختی است و نحوه یادگیری کودک را تغییر می‌دهد و تأثیر مثبتی بر آینده او خواهد گذاشت. درک اینکه کودکان چگونه هنر را می‌بینند و آن را درک می‌کنند، مهم است. باید برنامه‌دروسی را شامل «تحلیل انتقادی آثار هنری» بسازیم؛ زیرا تماس مستقیم با اشیاء واقعی در تقویت تفکر و تعامل کودکان با آثار هنری مهم است. به‌طور کلی این درک به ارزش متمایز هنرها برمی‌گردد که می‌تواند کودکان را برای پذیرش تجربیات زیبایی‌شناختی آماده کند. چنین تجربیات زیبایی‌شناختی معنادار، جزء لاینفک زندگی شکوفاست و معلمان وظیفه دارند کودکان را آماده مشارکت در چنین تجربیاتی کنند.

### نتیجه‌گیری

در این مقاله، به تحلیل نقش تجربه زیبایی‌شناختی در تربیت کودکان پرداختیم. از میان توجیهات فلسفی در دفاع از نقش هنر، توجیهی که در لزوم تربیت زیبایی‌شناختی برای کودکان طرح شد، نقش تجربه زیبایی‌شناختی بود. چنان‌که گفتیم تجربه زیبایی‌شناختی،

استدلال محکم‌تری برای ضرورت تربیت زیبایی‌شناختی است. همان‌طور که بیان شد ارزش متمایز اشیای هنری موجبات فراهم آوردن تجربه زیبایی‌شناختی را فراهم می‌کند و باید مبنایی باشد که براساس آن، هنر به زندگی شکوفا کمک کند. براساس اهمیت این تجربه توجیه کردیم که هدف از تربیت زیبایی‌شناختی حمایت از کودکان است تا بتوانند در بهترین موقعیت ممکن زندگی کنند و زندگی معنادار، مستقل و سرشار از تجربیات غنی داشته باشند. هنر و تربیت زیبایی‌شناختی برای چنین زندگی و چنین تجربیاتی در جهان، امری حیاتی است و همه باید این فرصت را داشته باشند که درباره هنر بیاموزند، هنر را درک، خلق و نقدش کنند و نقش آن را در جامعه از نظر تاریخی و نظری بفهمند.

نتیجه پایانی اینکه هر کودکی به تجربیات زیبایی‌شناختی، فضایی برای استفاده از تخیل خود، آزادی تفسیر و بیان خویش و امکان رشد ظرفیت‌های خلاق خود نیاز دارد. کودکان آینده ما هستند، اما خوب است به یاد داشته باشیم دوران کودکی فقط دوران آماده‌سازی برای آینده نیست. لحظه کنونی، فارغ از نگاه به آینده هم برای هر کودک ارزشمند است همان‌طور که کسی نمی‌تواند افراد کهنسال را به بهانه اینکه آینده‌ای برایشان متصور نیست از آموزش و غنای زندگی محروم کند؛ زیرا جایگاه و سطح تمدن ما با چگونگی تحقق کرامت انسانی و حقوق انسانی در همه این گروه‌ها سنجیده می‌شود نه صرفاً برنامه‌ریزی برای آینده.

در نهایت ذکر این نکته لازم است که هدف از مطالعه هنر در محیط آموزشی آماده کردن همه کودکان برای هنرمند شدن نیست؛ زیرا هنر نه فقط شایستگی‌های فنی مورد نیاز، بلکه مهارت‌های قابل انتقال، مانند آگاهی انتقادی، استقلال، توانایی حل مسئله، تمرکز، صبر، پشتکار و خلاقیت را نیز می‌آموزد. از این جهت نیز تربیت زیبایی‌شناختی برای نسل‌های آینده ضروری است.

## منابع

- بروی، ه. ایس (۸۹، ۳). جستجوی در تربیت زیبایی‌شناسی؛ (مترجم: منیره رضایی)، تهران: انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- باقوی، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۸۹، ۳). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: نشر پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- رضایی، منیره (۸۹، ۳). تربیت زیبایی‌شناسی و هنر (با تأکید بر آراء بروی)، تهران: مؤسسه فرهنگی منای تربیت.
- شلی، جیمز (۹۵، ۳). مفهوم امر زیبایشناختی (مترجم: محمدرضا ابوالقاسمی)، تهران: نشر ققنوس.
- طهماسب زاده شیخلار، داود و جمیله علم‌الهدی (۹۵، ۳). «تربیت زیبایی‌شناختی: رهیافتی جامع برای چالش‌های برنامه‌درسی» ارائه‌شده در کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی و روان‌شناسی اجتماعی، تهران.
- عبدلی، افسانه و طاهره جاوید کیلاته جعفرآبادی (۹۶، ۳). «زیبایی‌شناسی و هنر از دیدگاه ماکسین گرین و اشارات تربیتی آن»، فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، سال ۲، شماره ۲، ص ۱۵۴-۴.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۰، ۴). مسئله مدرسه، تهران: انتشارات هوش ناب.
- کالینسن، دایانه (۸۵، ۳). تجربه زیبایشناختی؛ (مترجم: فریده فرزندفر)، تهران: مؤسسه تألیف، ترجمه و نشر آثار هنری متن (فرهنگستان هنر).
- مهرمحمدی، محمود (۸، ۳). آموزش عمومی هنر، چیستی، چرایی، چگونگی، تهران: انتشارات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش.
- Brighthouse, H. Ladd, H. F. Loeb, S. and Swift, A. (2018). *Educational Goods: Values, Evidence, and Decision-making*, Chicago: University of Chicago Press.
- Beardsley, M. (1982). *The Aesthetic Point of View: Selected Essays* (M. Wreen and D. Callen Eds). Ithaca: Cornell University Press.
- Broudy, H. S. (1987). *The role of imagery in learning*, Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts.
- Carr, D. (2005). "On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion", *Journal of Moral Education*, 34, 2, pp.137–151.
- Dissanayake, E. (2009). "The artification hypothesis and its relevance to cognitive science: Evolutionary aesthetics and neuroaesthetics", *Cognitive Semiotics* 5, pp. 148-173.
- Eisner, E. (2002). "From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching", *Teach. Teach. Educ.* 18, 375–385.
- Gardner, H. (2003). *Multiple intelligences after twenty years*, Paper presented at the American Educational Research Association, April 21, 2003, Chicago: Illinois.
- Greene, M. (1986). "The spaces of aesthetic education", *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 56-62.
- Greene, M. (2001). *Variations on a Blue Guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetic Education*, New York: Teachers College Press, Columbia University.

- Kristjánsson, K. (2016). "Recent work on flourishing as the aim of education: a critical review", *British Journal of Educational Studies*, pp. 1-21.
- Lilly, K. V. and Dr. Sudhakar Venukapalli (2021). "Art and Aesthetic Appreciation in Children". *International Journal of Scientific and Research Publications*, Volume 11, Issue 1, January 2021 112 ISSN 2250-3153. DOI: 10.29322/IJSRP.11.01.2021.p10911. <http://dx.doi.org/10.29322/IJSRP.11.01.2021.p10911>.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*, Princeton, N. J: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: the human development approach*, Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2009). "Education for profit, education for freedom", *Liberal Education*, 6-13.
- Nussbaum, M. C. (1990). *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature*, Oxford University Press.
- Reiss, M. J. and White, J (2013). *An Aims-based Curriculum: The Significance of Human Flourishing for Schools*, London: IOE Press.
- Ralph A. Smith (2004). Aesthetic Education: Questions and Issues. *Handbook of Research and Policy in Art Education* (Edited by Elliot W. Eisner ,Michael D. Day). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey: London.
- Smith, R. A. (1986/1987). *Excellence in art education: Ideas and initiatives*. In Efland, A.D. (2004). The entwined nature of the aesthetic: A discourse on visual culture. *Studies in Art Education*, 45(3); 234-251. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1320971>.
- UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education: The World Conference on Arts Education-Building Creative Capacities for the 21st Century*.
- Weitz, Morris (1972). "What Is Aesthetic Education?" *Educational Theatre Journal*, Vol. 24, No. 1 (Mar. 1972), pp. 1-4 Published by: The Johns Hopkins University Press.
- Wojnar, I. (1978). "Aesthetic Education: A Polish Perspective", *Journal of Aesthetic Education*, 4, 41-54.
- White, J. (2011). *Exploring Well-Being in Schools: A guide to making children's lives more fulfilling*. London: Routledge.



## جایگاه هنر مقدس در تربیت عصر نوین

حمید آرمانی

### چکیده

در دورانی که چهره عالم تک بعدی تصویر شده، نگرش‌های مادی‌گرایانه پرورش یافته و موجب تقدس‌زدایی از عالم گشته است، همچنین دینی که طریق صحیح زیستن را می‌آموزد، اکنون در شرایط مدرنیته جلوه‌ای غیرجذاب به خود گرفته است، سنت‌گرایی درصدد است چهره حقیقی از عالم را به واسطه هنر بنمایاند و حقایق دین را که به تاریکی گراییده‌اند احیا کند. پژوهش حاضر این پرسش‌ها را بررسی می‌کند: در حالی‌که در شرایط جامعه مدرن که بیشتر شئون آن، از جمله تعلیم و تربیت و هنر، برآمده و متأثر از ارزش‌های مدرن است، اندیشه و عمل سنت‌گرایی به چه دلائلی باید احیا شود؟ سنت‌گرایی چه اهداف و روش‌های تربیتی را پیش روی ما می‌نهد؟ روش پژوهش، استنتاج و استنباط از محتوای آثار سنت‌گرایی است. هدف‌های تربیتی برگرفته از سنت‌گرایی به شرح زیر قابل بیان هستند: رفع شکاف‌های درونی، هماهنگی و تعادل جهان بیرون و درون، بازیابی کارکرد صحیح ابعاد وجودی، پرورش اخلاق مابعدالطبیعی، بازگرداندن حس تقدس به اشیاء، تعالی از درون، و صلح با خویشتن. در خصوص روش‌های تربیتی این موارد قابل ذکرند: آموزش چگونگی تفکر و در نتیجه تغییر در پندار، گفتار و رفتار؛ تعلیم حکمت؛ باطنی‌گری، نیایش و استفاده از ابزار هنری. از نتایج پژوهش می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد: رهایی از تراحم آراء و آمال و تفرقه افکار و در نتیجه رهایی از بی‌هویتی؛ جلب و جذب نظر انسان به مراتب و لایه‌های زیبایی‌های عالم؛ ارائه تفسیری زیباتر از دین؛ بیان و انتقال حقیقت یا انعکاس قدسی؛ فراخوان به وحدت؛ شکل‌گیری شاکله قدسی.

واژگان کلیدی: سنت‌گرایی، حکمت جاویدان، هنر مقدس، تربیت قدسی، معرفت و معنویت.

## مقدمه

سنت‌گرایی از نحله‌های فکری در دنیای مدرن است که در نقد شدید از باورهای عصر مدرن و بحران‌های حاصله از آن پا به عرصه نهاد. معتقدند در عصر حاضر امکانات درونی آدمی به‌کار گرفته نمی‌شود. آنان مدعی‌اند که در سنت می‌توان با استفاده از ابزارهایی که در اختیار دارد تمام امکانات وجودی آدمی را به‌کار گرفت و از او یک کل واحد ساخت تا کارکرد واقعی‌اش را در معنای اصیل انسانی باز یابد. هنر نزد آنان به‌سان هوا برای نفس کشیدن مهم است و محور اصلی محتوای سنت‌گرایی را تشکیل می‌دهد. به‌طوری که دربارهٔ رابطهٔ انسان و هنر، هنر و معرفت قدسی، هنر و هستی، انسان و هستی، هنر و خدا، انسان و خدا، انسان و اخلاق، هنر و اخلاق انسان و طبیعت قلم‌فرسایی کرده‌اند. شاید نتوان نظام فکری را یافت که شامل پرداخته شدن به ابعاد مختلف و متنوع از هنر باشد. هنر در سنت‌گرایی ابزاری است که انسان بتواند حقیقت درونی خویش را باز یابد. برخلاف دیدگاه عصر نوین که دیدگاهی تک‌بعدی به عالم است، سنت‌گرایی آن را در دو بعد تفسیر می‌کند، این مسأله چرایی پرداختن به این موضوع را حائز اهمیت می‌گرداند. هنر نزد سنت‌گرایان «ابزاری است جهت رهنمون ساختن به غایتی معنوی، وسیله‌ای است جهت ابراز معانی گوناگون پدیده‌ها» (گنون، ۱۹۵۵، ص: ۳۳). معرفی سنت‌گرایی در یک نگاه کلی بدین صورت است:

«گنون نخست در قرن بیستم به‌صورت آشکار از سنت‌گرایی سخن گفت. چندی بعد، مکتب قابل‌توجه سنت‌گرایی با گنون، کوماراسوامی و شوان، که در این گروه به‌عنوان شارحان برجستهٔ جهان‌بینی دیرپای همهٔ مردمان ماقبل تجدد شناخته می‌شوند، پا به عرصهٔ ظهور گذاشت. این جریان با مطالعات بورکهارت، پالیس، لینگز و پری توسعه یافت و به گفتمان و جریان فکری خاصی بدل شد و تا نصر به‌عنوان برجسته‌ترین فرد سنت‌گرا در عصر حاضر ادامه دارد» (الدمو، ۱۳۸۹، ص: ۲۰-۱۹).

سنت‌گرایان، بنا به تعریف، عهده‌دار شرح و بیان فلسفه (حکمت) جاویدان‌اند که در بطن ادیان گوناگون و در پس صورت متکثر سنت‌های متفاوت جهان قرار دارد. سنت‌گرایان خود را وقف حفظ و توضیح صور سنتی می‌دانند که برخاسته از ادیان وحیانی هستند و دارای اثربخشی معنوی بسزایی است (همان، ص: ۱۵۴). علاوه بر حکمت جاویدان، تأکید بر سنت، وحدت ادیان و معرفت و امر قدسی از مؤلفه‌های اصلی آنان است که ارتباط عمیقی با یکدیگر دارند.



سنت‌گرایی ابزاری در اختیار دارد تا بر تزامم آراء و آمال و تکثر افکار و در نتیجه بی‌هویتی که افراد عصر نوین را گرفتار و سرگردان خود کرده، غلبه کند. در این مقاله بر آنیم نظام تربیتی سنت‌گرایانه را با اهداف، اصول و روش‌های تربیتی‌اش ترسیم نماییم. همچنین مشخص کنیم که در شرایط جامعه مدرن که بیشتر شئون آن، از جمله تعلیم و تربیت و هنر، برآمده و متأثر از ارزش‌های مدرن است، اندیشه و عمل سنت‌گرایی به چه دلایلی باید احیاء شود؟ هنر و تعلیم و تربیت برآمده از سنت‌گرایی چه اهداف و اصولی دارد؟

در جهان مدرن به واسطه پیشرفت‌های سریع تکنولوژیکی آن‌چه به‌عنوان امور معنوی که در جهان پیشامدرن مأوا و ملجای برای انسان قلمداد می‌شد و به عالم هویت و معنا می‌بخشید مورد غفلت واقع شد. از این رو بازگشت معنا به کالبد عصر نوین حائز اهمیت شد.

با توجه به گرایش ذهن‌گرایانه و استدلال‌محور تعلیم و تربیت مدرن و عدم‌شمول تمام امکانات وجودی مخاطب و نفوذ و مانایی آن در عمق شخصیت وی و توقف در سطح ماده، انفصال پرورش از آموزش، نگاه تک‌بعدی و عدم‌توجه به ابعاد باطنی، آموزش هنر به جای تربیت هنر و به‌طور کلی آموزش‌های ناقص خلای است که احساس می‌شود. در سنت بازیابی و احیای جایگاه حقیقی انسان با توجه به لوازمی که در اختیار دارد و کل وجود شخص را مخاطب قرار می‌دهد، ضرورت می‌یابد. در پس انبوهی از آوار اطلاعات بر سر بشر شاید بتوان معنایی و رای حضور واژه‌ها در هنر مقدس یافت.

وجه مشخصه تربیت مدرن، نگرستن از دریچه عقل و تنها عقل استدلال‌گر است و این همه حقیقت آدمی نیست در نتیجه ابعادی از وجود بشری مغفول مانده است. علاوه بر ذهن، دل و ارتباط آنان با یکدیگر و کارکردی که توأمان می‌توانند داشته باشند نیز حائز اهمیت و بررسی است. نگاه معنوی به عالم و لوازم آن و عمل به‌واسطه آن، خلای است که در عصر نوین احساس می‌شود.

در عصری که ذهن‌گرایی و فراوانی اطلاعات مجال اندیشه باطنی را نمی‌دهد به‌نظر می‌رسد هنر سنتی به جهت غلبه بر انگیزه‌ها و اندیشه‌های مادی‌گرایانه برنامه دارد. عالم را صحنه یگانگی و هنرمندی خداوند دیدن، در وحدت دیدن سایر ادیان در عین دیدن اختلافات ظاهری، توجه به پیام درونی دین، زیباشناسی دین، سعه صدر و تنها خویش را ذی‌حق ندیدن، مسئول نگرستن خویش در عالم، بشردوستی و صلح جهانی و ... مواردی است که پرداختن به تربیت سنتی از دریچه هنر مقدس را ضرورت می‌بخشد. با توجه به پیشرفت علم و تکنولوژی عصر مدرن، وجوهی از امکانات درونی بشر مسکوت نگه داشته شده که خلأ و آثار این خلأ در بشر

امروزی در قیاس با بشر سنتی مشهود است؛ به همین دلیل نمی‌توان از کنار نقد و نظرات سنت‌گرایی به‌سادگی گذشت.

دلایل بازگشت به سنت را می‌توان این‌گونه برشمرد که مطابق با آموزه‌های وحیانی و خداگونه شدن است و مقصود بشر نیز نیل به یافتن مأمّن و مأوایی برای آرامش، همکاری، صلح، شهروند جهانی شدن در معنای توحیدی آن و اعتلای روح و جسم توأمان در نهایت نیل به مقصود اخروی است.

پژوهش حاضر با استناد به منابع اصلی سنت‌گرایان و با روش استنتاجی درصدد است تا به استخراج محتوای تربیتی آنان بپردازد. روش قیاسی فرانکنا در پژوهش‌های هنجارین برای استنتاج اهداف، اصول و روش‌های تعلیم‌وتربیت به‌کار می‌رود (باقری، ۱۳۹۴، ص: ۱۰۵). در این روش دو گزاره برای استنتاج دلالت‌های تربیتی لازم است: گزاره‌های هنجارین و گزاره‌های واقع‌نگر (همان، ص: ۱۱۱). برای استنتاج اصول تربیتی، باید از اهداف تربیتی و نیز گزاره‌های واقع‌نگر فلسفی، الهیاتی یا علمی، به‌منزلهٔ مقدمات یک قیاس عملی بهره‌جست که نتیجهٔ آن، اصلی از اصول تعلیم‌وتربیت خواهد بود (همان، ص: ۱۲۴). در خصوص استنتاج محتوای تربیتی، قیاس عملی از دو مقدمهٔ اهداف یا اصول بنیادی، هنجارین و واقع‌نگر، فلسفی یا الهیاتی تشکیل می‌شود که نتیجهٔ آن دانش‌ها، مهارت‌ها یا نگرش‌هایی است که باید پرورش داد (همان، ص: ۱۱۲)؛ بنابراین، ابتدا اهداف آنان مشخص می‌شود و بر طبق آن، اصول مستخرج از دل عقاید آنان، روش‌هایی که بیانگر راه و وصول به اهداف باشد، فراهم می‌گردد. در این پژوهش، هنر در سنت‌گرایی به‌عنوان اصل، و اهداف و روش‌های وصول به آن، پرداخته می‌شود. این روش نوعی تلاش فکری منطقی است برای کشف و استنتاج دیدگاه‌های تربیتی از میان منابع اصلی آنان. سپس با توسل به نوعی استنباط و استنتاج تربیتی و جایگاه هنر در فرآیند تربیت در عصر مدرن از دیدگاه سنت‌گرایان پرداخته خواهد شد.

به‌زعم نویسنده «روش تحقیق استنتاجی» محرک و برانگیزانندهٔ حکمت و دانش نوست؛ به‌عبارت دیگر وجود آدمی توپره نیست که پر کردنش باشد؛ آدمی به‌سان چراغی است که برای روشن شدن و روشن ماندن نیازمند سوخت است. بنابراین می‌توان گفت استنتاج حکم همان سوخت را برای قرار گرفتن در مقام حضور و دریافت‌های حکمی دارد.

در حوزهٔ تعلیم و تربیت اسلامی آثار متعددی وجود دارد اما از آن جایی که موضوع مقاله حاضر به طور خاص بحث جایگاه هنر سنت‌گرایی در عصر مدرن است به طور مستقیم به پیشینهٔ خاص پرداخته می‌شود. *مقالاتی پیرامون معنویت و هنر از دیدگاه سنت‌گرایان (عباسی ۱۳۹۶)*؛ نسبت معنویت و هنر را از دیدگاه سنت‌گرایی مورد تبیین قرار داده و بیان کرده‌اند که نظریات سنت‌گرایان را نمی‌توان بدون فهم مبانی و مفاهیم کلیدی آن فهم کرد؛ چراکه سنت‌گرایان چیزی را خارج از چارچوب سنت نمی‌دانند و همهٔ تأملات خود را در این راستا تبیین می‌کنند. این پژوهش به اینکه در جامعه چگونه می‌توان آن را عرضه کرد اشاره نشده است. تبیین تطبیقی *مبانی فلسفی رویکرد سنت‌گرایانه سید حسین نصر و رویکرد نوگرایانه نصر حامد ابوزید در آسیب‌شناسی تربیت دینی (باقری نیا ۱۳۹۴)*؛ هدف اصلی این پژوهش بررسی تطبیقی قابلیت‌های دو رویکرد جدید در حوزه آسیب‌شناسی تربیت دینی بوده است و به تفاوت‌هایی که در مبانی فلسفی با یکدیگر دارند، پرداخته است و بیان می‌کند که سنت‌گرایی نصر بر گوهر ادیان و وجه عرفانی و زیبایی‌شناختی آنها تکیه می‌کند و قائل به وحدت متعالی ادیان است و بر پشتوانه متافیزیکی اخلاق در تربیت دینی تأکید ویژه‌ای دارد. نوگرایی ابوزید نیز بر تأویل و درک فحوای نصوص دینی و جدایی دین و معرفت دینی تکیه می‌کند. نویسنده هر دو رویکرد را واجد کثرت‌گرایی کرده است. *نسبت هنر اسلامی و اندیشهٔ اسلامی از منظر سنت‌گرایان (امیر ۱۳۹۱)*؛ در این پژوهش سنت‌گرایان با تعریف خاص خود از سنت و نسبتی که بین سنت و مظاهر زندگی، از جمله هنر، در جوامع سنتی برقرار می‌کنند دیدگاهی خاص خود در این باره دارند. پس از تعریف سنت از این دیدگاه به بیان نسبت آن با هنر پرداخته شده و بر این مبنا نسبت هنر اسلامی و اندیشهٔ اسلامی شرح داده شده است. در پایان نقدهایی مختصر بر این دیدگاه نیز مطرح شده است. *معنازدگی و بی‌هویتی انسان مسلمان در جهان مدرن (زارع و دیگران ۱۳۹۵)*؛ بیان کردند که هم‌زمان با پیشرفت‌های سریع جهان مدرن، سنت‌ها و امور معنوی و اعتقادی که در جهان قبل از مدرن، مأوا و ملجأی برای انسان قلمداد می‌شد و همچون روحی در کالبد جهان، به جهان هویت و معنا می‌بخشید، مورد غفلت قرار گرفتند. از این رو شناخت معناگرایی در جهان مدرن در خور توجه است. نتیجهٔ پژوهش این است که بازگشت به سنت‌ها و تمدن عامل رهایی از این بحران است. فاصله گرفتن از سنت‌ها و تمدن دلیلی بر این بی‌هویتی و بازگشت به سنت‌ها راه نجات و سعادت آدمی است. این پژوهش نیز نسخهٔ تربیتی ارائه نمی‌دهد و به توصیف و مقایسهٔ سنت و تجدد و آثار و نتایج تجدد بسنده کرده است.

از جمله مقولاتی که در نظام‌های پیشنهادی تربیتی اسلامی که به نحوی اهداف، اصول و روش‌های خود را دارا هستند و یک نظام تربیتی را پیش‌بینی کرده‌اند می‌توان به کامل‌ترین پژوهش‌های پرداخته شده به تعلیم و تربیت «نگاهی دوباره به تربیت اسلامی: خسرو باقری» اشاره کرد که در «اصل ظاهر» بحث از ویژگی‌های انسان، جذبۀ حسن و احسان را در نظر گرفته است؛ این اصل بیانگر آن است که در جریان تربیت باید صورت آن‌چه را عرضه می‌شود نیک آراست تا رغبت‌ها برانگیخته شوند. روش‌هایی که برای این اصل ارائه می‌دهد روش آراستن ظاهر و روش تزئین کلام است که از میان اصول متعدد پرداختن وی به هنر و زیبایی در تربیت دینی، در همین حد اکتفا شده است. از پژوهش‌های دیگر در مورد تعلیم و تربیت می‌توان به «اصول تعلیم و تربیت: شریعت‌مداری» اشاره کرد که به هنر و زیبایی و نقش آن در تربیت، پرداخته شده است.

آن‌چه از تحقیقات پیشین برمی‌آید این است که یکی از مهمترین وجوه تربیت و وصول انسان به حقیقت که همان توجه به هنر و زیباشناسی چه انسان به‌عنوان فاعل شناسا و چه تأثیرپذیری شرایط و اشیاء عالم بر وی، جز اندکی و به‌صورت پراکنده و جزئی بدان پرداخته نشده است. به‌نظر می‌رسد نمی‌توان از نقش و جایگاه هنر در تربیت به‌سادگی گذر کرد و انتظار تربیت کاملی داشت. تربیت بدون درک زیباشناسی و زیبااندیشی چیزی جز کالبدی بی‌روح و احساس و ربات‌گونه نمی‌تواند باشد. مقاله حاضر بر آن است تا از هنر مقدس راهی به‌سوی تربیت دگرگونه بگشاید.

### پیشینه نظری

#### هنر سنتی/مقدس

بیان چیهستی هنر سنتی در کنار دستیابی به معنای سنت امری ضروری به‌نظر می‌رسد. از منظر سنت‌گرایی، هستی امری رازآلود است که باید با بیانی نمادین و رمزگونه به بیان آید. امر مطلق اساساً بیان‌ناپذیر است و تجلی آن در عالم محسوسات از طریق صورت امکان‌پذیر است (بورکهارت، ۱۳۹۰، ص: ۱۵). هنر سنتی واجد محتوای مقدس است و این شاخصه، آن را از سایر هنرها متمایز می‌گرداند. این محتوای مقدس گاه در موسیقی زیبا، گاه در معماری و نقاشی و ... توسط هنرمندی که وجودش سرشار از این محتواست، جلوه‌گر می‌شود. از دیدگاه سنت-گرایان، زیبایی سبب هماهنگی تمام امور است و مانند نور همه چیز را به سمت خود جلب می‌کند و فرامی‌خواند و خاصیت تطهیرکنندگی آن می‌تواند درون هر انسانی را تحت تأثیر خود قرار دهد (نصر، ۱۳۸۸، ص: ۴۹۳). سنت‌گرایان نیاز ما به زیبایی را به اندازه‌ی هوا برای نفس

کشیدن مهم می‌دانند و اذعان دارند که زیبایی بخشی از نیاز ماست و داشتن یک زندگی بهنجار انسانی را در گرو آن می‌دانند (جهانگلو، ۱۳۹۵، ص: ۳۴۳). لازم به ذکر است هنر دینی که الگوهای دینی را به تصویر می‌کشد با هنر سنتی و مقدس تفاوت دارد و پژوهش حاضر از مباحث هنر دینی متمایز است. شوان هنر مقدس را این‌گونه تعریف می‌کند: «هنر مقدس، صورت آن چیزی است که ورای صورت قرار دارد، تصویر ذات نامخلوق است و زبان سکوت» (الدمدو، ۱۳۸۹، ص: ۲۳۹). هنر مقدس برای آنکه هنر مقدس باشد بسته به آن است که حقایق وحیانی دین موردنظر چگونه بیان شوند؛ زیرا هنر مقدس در هر دینی نه تنها با حقایق اساسی بلکه با چگونگی تجلی آن حقایق هم ارتباط دارد (نصر، ۱۳۹۵، ص: ۳۵۳). معتقدند بی‌نماد هیچ هنر مقدسی در کار نیست (همان، ص: ۳۵۴). فهم سنت‌گرایی از هنر مقدس در گرو فهم بسیار دقیقی از ماهیت سمبولیسم است (الدمدو، ۱۳۸۹، ص: ۲۴۲). دانش سمبولیسم نوعی نظیر عینی موهبت خداوند را در همه‌جا دیدن است. نگاه سنت‌گرایی به اشیاء و عالم نگاهی دوبعدی است و معتقدند در پس صورت‌های ظاهری، حقیقتی است که ما را فرامی‌خواند (همان، ص: ۲۴۴). هنر مقدس برخلاف سایر هنرها، به واسطه سمبل‌های منحصر به فردش، نه تنها ذهن را بلکه کل وجود شخص را مخاطب قرار می‌دهد و از این راه تعالیم موردنظر سنت را فعلیت می‌بخشد. سنت‌گرایان معتقدند که بیشتر افراد صور مادی را بهتر از اندیشه‌های انتزاعی درک می‌کنند بنابراین این نوع هنر را پذیراتر هستند (همان، ص: ۲۵۳). صور زیبا به ما برای یادآوری دوباره حقیقت وجود آدمی فرصتی می‌دهد؛ بدین ترتیب، زیبایی از ابزار اساسی کسب معرفت است (رضوی، ۱۳۹۱، ص: ۲۱۵). هنر از سنخ سنتی همان یادآوری افلاطونی است (سینگر، ۱۳۸۷، ص: ۲۱-۲۲). هنر سنتی حاوی معرفت، شکوه و زیبایی است و از این‌رو می‌خواهد نمایان‌گر و نشان‌گر حقیقت ازلی باشد. شهود و تأمل به معنای عرفانی آن مهم‌ترین ابزار اساسی یک خالق آثار هنر سنتی است (کوماراسوامی، ۱۳۸۶، ص: ۲۱۹). سنت‌گرایی ذات اشیاء را در عین کثرت ظاهری واجد وحدت باطنی می‌داند و معتقد است هر چه یک شیء در ذات خود واجد وحدت بیشتری باشد، به‌طور عمیق‌تری از هستی بهره‌مند خواهد شد (بورکهارت، ۱۳۸۹، ص: ۷۲). هنر سنتی هنری است که در آن هنرمند به یاری فنون سنتی، به ابزاری برای بیان پاره‌ای نمادها و ایده‌ها تبدیل می‌شود؛ نمادها و ایده‌هایی که فرافردی هستند. از این‌رو، سرچشمه صورت‌ها، نمادها، قالب‌ها و رنگ‌ها در هنر سنتی، نه روان فردی هنرمند، بلکه عالم مابعدالطبیعی و معنوی است که به هنرمند تعالی می‌بخشد و منشأ تمایز میان هنر سنتی و هنر مدرن را از همین‌جا می‌دانند (نصر، ۱۳۹۵، ص: ۳۳۵). ذات

و حقیقت زیبایی این است که حضور معنوی را جذب خود کند؛ بنابراین، از نگاه عرفانی، کارکرد زمینی زیبایی هدایت انسان به سوی سرچشمه این زیبایی زمینی یعنی هدایت او به قلمرو اصیل هستی است (همان، ص: ۵۲۱). سنت گرایی از دریچه معنوی به پدیده‌های عالم می‌نگرد و در پس هر شیئی معنای متصل به حقیقت نامتناهی را می‌بیند؛ به عبارت دیگر عالم را سایه‌هایی از حقیقت می‌دانند که به طریق اشکال مادی جلوه‌گر هستند که می‌توان از سایه‌ها به حقیقت رهنمون شد و هنر مقدس روش رهنمونی به حقیقت با به‌کارگیری لوازم درونی آدمی برای وصول به آن است.

### هنر مدرن

هنرمند عرصه مدرن با گریز از امر مطلق و تأکید بر احساسات و ادراکات درونی در آفرینش اثر هنری راه خویش را از تعاریف پیشین هنر منفک نمود و افق تازه‌ای را با تعبیر هنر مدرن گشود (ویلیامز آر، ۱۹۸۱، ص: ۱۱۲). سبک هنری مدرن یا مدرنیسم در واقع شاخه‌ای از هنر است که در آن ایده‌های مدرن هم‌سو با تحولات اجتماعی و فرهنگی دنبال می‌شوند. در واقع در سبک مدرن هنرمندان با گذر از ایده‌ها و سبک‌های سنتی سعی دارند تا در آثار هنری خود ردپایی از تغییر و تحولات دنیای مدرن را با استفاده از آثار بصری و هنری نشان دهند؛ به بیان دیگر یک اثر هنری که خصوصیات هنرهای سنتی «بیان و انعکاس امر قدسی» را در خود نداشته باشد و موضوع آن برحسب رویدادهایی در بستر زمان باشد، در حیطه هنر مدرن می‌گنجد.

هم‌زمان با ظهور هنر مدرن، مدرنیسم خود با تغییرات تدریجی طی سال‌ها پیش‌روی کرد و در این دوره سبک‌های متفاوتی در قالب هنر مدرن ظاهر شدند. در هر یک از این سبک‌ها یک ایدئولوژی به‌خصوص دنبال می‌شود و هنرمندان براساس شرایط فرهنگی و اجتماعی جامعه، یک نظریه و سبک مشخص را در کارهای خود دنبال می‌کنند. به این سبک‌های متفاوت در هر دوره که هر یک مفهوم و پیامی مشخص را ارائه می‌دهد جنبش هنری در سبک مدرن گفته می‌شود (لینتن، ۱۳۸۳).

### بحران مدرن / هنر مدرن

به باور ارتگا، بحران مختص انسان است و آدمی در جنبه‌های مختلف زندگی‌اش آن را تجلی می‌دهد، یکی از این جنبه‌های مهم برآمده در زندگی آدمی، هنر است.

«انسان‌زدایی هنر مدرن، فاصله گرفتن از جنبه‌های زیبایی‌شناختی سنتی، رهایی از واقعیت عینی و روی آوردن به انتزاع و امر جدید، اموری هستند که هنر را دست‌خوش

تغییر کرده‌اند. پویایی و ویژگی‌های هنر مدرن از مشخصه‌های دنیای نوین است که در آن سرعت تغییر و دگرگونی پدیده‌ها، موجب عدم ثبات ارزش‌های موجود شده است. سرآغاز انسان نو هنگامی است که در رابطه با خویش دچار چالش می‌شود به گونه‌ای که خود را خارج از مسیر و سرزمین خویش می‌بیند این گم کردن مسیر بی‌خبر ماندن و گسست آدمی از سرزمین و وضعیت آشنا سرآغاز وحشتی از نسبت به آنچه برایش اتفاق می‌افتد وحشتی است ناشی از بلاتکلیفی، ناپایداری و عدم وضوح آنچه باید جایگزین شود» (ارتگا، ۱۹۷۶: ۶۴).

گسستی که در دو عصر سنتی و مدرن رخ داده هنر را نیز دربرمی‌گیرد موجب دگرگونی هویت آدمی گشته و از باورها و اعتقادات گذشته فاصله گرفته می‌توان نام بحران مدرن بدان نهاد و این دگرگونی در تجلی هنر هنرمند نیز مؤثر است که به نظر ارتگا ویژگی این دگرگونی در دو ساحت؛ *انسان زدایی هنر مدرن و تغییر معیارهای زیبایی‌شناختی* رخ داده است (هرینگتون، آستین، ۱۳۹۲، ص: ۲۵۲).

در تعریف سنت‌گرایی نیز هنر مدرن بدین صورت است که از زمان تغییر ماهیت کار هنرمندان، هنر سنتی به هنر مدرن تغییر می‌کند. هنری که محصول دوران تجدد، یعنی همان مقطع عدول از سنت است، هنر ناسوتی و غیرسنتی قلمداد می‌شود (رحمتی، ۱۳۸۳، ص: ۵). تلقی از هنر مدرن می‌تواند بدین‌گونه باشد:

«فردگرایی بی‌انضباط، دل‌مشغولی نسبت به نوآوری و اصالت؛ نوعی اصالت زیباشناختی که نسبت به کارکردهای اخلاقی، عقلی و معنوی هنر بی‌اعتناست و منشأی دنیامدار و فردگرایانه پیدا کرد» (الدمو، ۱۳۸۹، ص: ۲۵۶). از نظر کوماراسوامی «زیبایی وسیله‌ای است برای هدایت ما به یک غایت، نه اینکه خودش (زیبایی) غایت هنر باشد» (کوماراسوامی، ۱۳۸۹، ص: ۲۵).

هنر وسیله‌ای است که با استفاده از آن می‌توان در نوع تربیت انسان دخل و تصرف کرد، با هنر می‌شود به مخاطب هنر زیبا دیدن و زیبا اندیشیدن را آموخت. هنر مقدس از آن جهت حائز اهمیت است که بیانگر حقایق بی‌صورت، لازمان، لامکان و ابدی است.

### نقد هنر مدرن

تقابل هنر مدرن با هنر مقدس از دو جهت قابل تبیین است یکی در مقام نقد و دیگری در تمایز آن:

در نگاه نصر هنر مدرن براساس قوانین فیزیکی و اکتشافی و دارای صفت خلاقیت، بدون درک و توجه به این‌که خداوند منشأ قدرت خلاقیت است؛ ساخته شده است (نصر، ۱۳۹۱،

ص: ۲۰۵). هنر مقدس را هنری کاربردی به معنای انعکاس‌دهنده یک واقعیت مثالی و مدخلی به سوی ذات بی‌صورت و هنر جدید را سودگرایی آن می‌دانند (نصر، ۱۳۹۶، ص: ۲۱۴). وجه تمایز هنر سنتی در این است که هنرمند به الگوی تغییرناپذیر بنگرد و صورت و طبیعت اثر خویش را از روی آن الگوی تغییرناپذیر، بسازد اما هنر غیرسنتی نگرستن به نظام مخلوق و استفاده از نمونه‌های مخلوق و ابداع شده است (نصر، ۱۳۹۶، ص: ۲۳۲). در هنر مدرن حقیقت عینی و غیرملموس اشیاء با تصور ذهنی و با مشاهده ظاهری اشتباه گرفته شده و در نتیجه حقیقت امور را به سطح مادی وجود منحصر کرده است. اما هنر سنتی الگوگیری از نمونه جاودانه آن است (نصر، ۱۳۹۱، ص: ۲۰۷).

فلسفه عرضه دین و حیانی برای بشر، هستی را جلوه قدسی از سوی آفریدگار یکتا دیدن و زیستن و باور به حقایق جاودانی است و هنر مقدس وسیله جلوه‌گری و انتقال و گسترش رایحه قدسی دین در عصری است که تقدس و معنا از آن رخت بر بسته است. تقدس‌زدایی و راززدایی از عالم مهم‌ترین دلیل اهمیت و جایگاه سنت و عرضه آن در قالب فرهنگ در عرصه مدرن است و هنر مقدس مهم‌ترین وسیله برای بازبازی امر قدسی است.

متفکران سنت‌گرا، محدودیت کاربردی آثار هنری که صرفاً برای برآوردن نیازهای مادی است را ویژگی آثار دوره مدرن می‌دانند و آن را به سبب بریدن پیوند و دور شدن انسان از مبدأ هستی و جنبه شهودی خلقت می‌انگارند. «تولید و ساخت، تنها به قصد برآوردن نیازهای جسم، نکبت و شوربختی تمدن مدرن است» (کوماراسوامی، ۱۳۸۹، ص: ۵۷).

از مهم‌ترین نقدهایی که سنت‌گرایان به فلسفه و زندگی مدرن وارد می‌کنند در بیان شوان جلوه‌گر است:

«همچنان که شوون جوامع در دوره مدرن، به سطوح پایین به شکل عمومی‌سازی فروکاهیده، عالمان و علامه‌گان پیشین، به دانشمندان متخصص در رشته‌های مختلف علمی تبدیل گشته‌اند و تخصص متخصصان به ریزترین دانش‌ها در آکادمی‌های علوم بدل شده است، پدیده عوام‌سازی جایگزین نخبه‌گرایی در آموزش و فراگیری فنون و هنرها شده و نیز دقت بسیار در حد اتم و ریزتر از آن در همه سطوح علمی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی، شایع و متداول شده است. هنر نیز به پیروی از این فضای مدرن، به سطوح نازل فرهنگی و روزمره در حد اطفای غریز زیستی و زندگی نازله، به دور از معنویت و رازوارگی فروافتاده است. گویی دیگر تناسب، تعادل همسازی اثر با ماده سازنده، حضور روحی و نافذ سازنده در اثر و نیز چگونگی شیوه خلق اثر برای سازنده و شرایط ذهنی، روحی سازنده هنگام تولید اثر



و... در اشیاء و آثار هنری لحاظ نمی‌گردد و دنیای هنر، نیاز وجودی خود به الطاف و لطایف معنوی و روحانی از دست داده و به پایین‌ترین درجات زندگی حیوانی و روزمره فروکاسته است» (شوان، ۱۳۷۲، ص: ۱۱۲).

شکل‌گیری چشم‌انداز سنتی در عصر مدرن، واکنشی بر سیر نابودی انسان مدرنی است که در جهان عاری از امر قدسی و عاری از معنی، گم شده است و در هنر مدرن چنین توان و قابلیت یافت نمی‌شود (نصر، ۱۳۸۸، ص: ۵۵).

«با انفصال و گسیختگی آفاقی از انفسی هنر مدرن، جایگزینی احساس بر حقیقت معنا می‌یابد. نو بودن [حاصل از خلاقیت و سلیقه] جایگزین خوب بودن اثر هنری است. ارزش کیفی اثر در نسبت با سایر آثار سنجیده می‌شود نه اینکه اثر به‌طور ذاتی دارای اثر باشد. جلوه‌گری هنر مقدس ملهم از معنای باطنی آن است» (بورکهارت، ۱۳۷۶، ص: ۸۴).

هنر مقدس از دیدگاه سنت‌گرایان همواره پاینده و زنده است و با گفتمان هر دوره خود را سازگار می‌کند و زوال و انحطاط در آن راه ندارد اما هنر مدرن اثری که زمان خویش را بهتر بیان می‌کند، ستایش می‌شود (رحمتی، ۱۳۸۳، ص: ۴).

با استنباط از مطالب فوق‌الذکر با انفصال و گسیختگی آفاقی از انفسی هنر مدرن، جایگزینی احساس بر حقیقت معنا می‌یابد. نو بودن جایگزین خوب بودن اثر هنری است. ارزش کیفی اثر در نسبت با سایر آثار سنجیده می‌شود نه این‌که اثر به‌طور ذاتی دارای اثر باشد. اثری که زمان خویش را بهتر نمایان می‌کند، ستایش می‌شود نه اثری که حقیقت را بیان می‌کند. در هنر مدرن با مرگ خدا معیاری برای ارزش‌گذاری باقی نمی‌ماند و معنا از عالم رخت بر می‌پندد. در عالمی که هنر از سلوک حاصل نمی‌شود و هنرمند سالک نمی‌شود، آموزش‌های آکادمیک [بدون پرورش باطنی] با تکیه بر محسوسات مشغول تقدس‌زدایی و راززدایی از عالم می‌گردند. روایت‌گری هنر مدرن از جهان محسوس و قطع ارتباط آن با حقیقت را می‌توان پایان راه این هنر دانست. آن‌چه این هنر عرضه می‌کند چیزی جز بیان زندگی عادی نیست.

### سنت و سنت‌گرایی

معنای سنت با تعریف رایج آن متفاوت است:

«سنت را به منزله رشته‌ای می‌دانند که تمدن را به وحی می‌پیوندد؛ به عبارتی صورت کوتاه شده یا رمزنوشته‌ای برای یک جهان‌بینی عام، انتقال مؤثر اصول و مبادی با منشأ فرابشری و در ناب‌ترین معنایش حقیقت ازلی است» (الدمدو، ۱۳۸۹، ص: ۱۴۹).

حقیقت یگانه‌ای که همیشه بوده و هست. این سنت ازلی مبدأ همه حقایق است و همه سنت‌های زمینی، در واقع تجلیات این سنت آسمانی، ثابت و ازلی بوده و با آن مرتبطند و در معنای کلی‌تر می‌توان مشتمل بر اصولی دانست که انسان را به عالم بالا پیوند می‌دهد. (نصر، ۱۳۸۲: ۱۶۵). سنت‌گرایی حلقه‌ی واصل انسان به عالم بالاست و هنر ابزار آن است. سنت‌گرایی نیز یعنی تعهد و التزام کل وجود شخص همراه مشارکت مستقیم در یک سنت زنده (الدمدو، ۱۳۸۹: ۵۵).

### تعریف دین در اندیشه سنت‌گرایی

به نظر می‌رسد بدون تعریف دین در اندیشه سنت‌گرایی درک کاملی از مفهوم هنر نتوان به دست آورد. آنان تعریفی که از دین ارائه می‌دهند، تنها با رجوع به وحی امکان‌پذیر است. هر دینی نهایتاً شامل دو رکن ذاتی و اساسی است: آموزه و روش. در سنت‌گرایی هر دینی امکانات کامل و منحصر به فردی که برای رستگاری انسان ضروری است را در خود دارد و به نوعی خودبسنده است (الدمدو ۱۳۸۹، ص: ۲۷۳، گنون، ۱۳۸۸، ص: ۹۴). از دیدگاه سنت‌گرایان، تمامی ادیان دارای وحدت درونی هستند؛ به تعبیر دیگر، ادیان بیش از یک حقیقت و گوهر ندارند. تنها شرایط تاریخی و اجتماعی موجب شده است این دین و حقیقت و یا سنت واحد، چهره‌ها و یا قالب‌های متفاوت به خود بگیرد (شوان، ۱۹۷۶، ص: ۲۲).

### حکمت جاویدان

حکمت جاویدان، همان حکمت ماندگار، ازلی و ابدی است که در قلب همه سنت‌ها جای دارد و عالی‌ترین یافته آدمی است و می‌تواند الگوی زندگی آدمی قرار بگیرد.

«حکمت جاویدان به چیزی اشاره دارد که می‌کوشد انسان امروزی را از هزارتوی جهل و نادانی که جهان مدرن بدان گرفتار آمده است نجات دهد» (کوئین، ۱۳۹۵، ص: ۴۱). به تعبیر شوان: «هر حقیقت ضرورتاً صورتی مفروض دارد که متعلق به جلوه خاص خود است و همچنین از جهت متافیزیکی ممتنع است که هر صورتی از ارزش بی‌همتایی برخوردار باشد که بتواند سایر صور را طرد کند؛ زیرا هر صورتی، محدودیت را همراه با خود دارد و نمی‌تواند تنها جلوه ممکن از آن چه جلوه‌گر می‌شود، باشد» (شوان، ۱۹۸۴، ص: ۱۷).

### انسان‌شناسی

انسان‌شناسی سنت‌گرایی عرضه می‌دارد که او از اهمیت محوری برخوردار است طوری که دارای نیرو و ابزار درونی شناخت نامتناهی است (شوان، ۱۳۸۱، ص: ۲۱). شوان معنویت را سیر به سوی حقیقت و حقیقت را رفتن از اوهام به سوی واقعیت اعلی به مدد عقل می‌داند.

«فضیلت، زیبایی و نیایش» را از شیوه‌های وصول به حقیقت می‌داند (شوان، ۱۹۸۱، صص: ۸-۷). منظور از عقلِ عقل به‌کارگیری یکپارچهٔ عقل و دل در انکشاف حقیقت است. با توجه به تعریفی که سنت‌گرایان از سنت، دین، امر قدسی و حکمت جاویدان دارند و نیز این‌که به‌طور صریح به موضوع تعلیم و تربیت نپرداخته‌اند، نویسنده را بر آن داشته است که اهداف، اصول و روش‌های تربیتی از دل عقاید آنان را به‌صورت زیر استخراج کند:

|   |   |
|---|---|
| <p>اصول، اهداف و روش‌های استنتاج از سنت‌گرایی</p> <p>جدول از نگارنده</p>  | <p>اصول<br/>وحدانیت<br/>محوریت سنت<br/>حاکمیت امر قدسی<br/>آمانگی<br/>وحدت متعالی ادیان<br/>پیوند شناخت و عمل<br/>هنر و زیبایی<br/>باطنی‌گری<br/>آمیختگی روح و ماده</p> |
| <p>اهداف<br/>خدای‌گونی<br/>شناخت خویش<br/>رفع شکاف‌های درونی<br/>پرورش همهٔ امکانات وجودی<br/>پرورش اخلاق مابعدالطبیعی<br/>درک حقیقت<br/>بازیابی امر قدسی<br/>همانگی با طبیعت</p> | <p>روش‌ها<br/>تعلیم حکمت<br/>باطنی‌گری<br/>عشق<br/>یادآوری<br/>خلاقیت کلام<br/>ایثار هنری<br/>دگرگونی نگرش<br/>نیایش</p>  |

جدول ۱- اصول، اهداف و روش‌های مستخرج از سنت‌گرایی

با توجه به استنباط و استنتاج اصول، اهداف و روش‌های سنت‌گرایی از فحوای کلام آنان در یک نگاه کلی می‌توان توضیحاتی را متصور بود: از آن‌جایی که هدف از خلقت انسان بندگی و خدای‌گونه شدن است و نیز آموزش و حیانی و وصول به حقیقت لایزال از اهدافشان است که توجه دویعدی به تربیت را می‌طلبد. نگرستن از دریچه تربیت به این نحله به‌معنای مرتبط بودن تمامی اصول و اهداف آنان است. هنر مقدس تمامی ویژگی‌های اصول فوق‌الذکر را داراست؛ برای مثال از مهم‌ترین ویژگی‌های هنر مقدس همان آمیختگی روح و ماده است که به‌عنوان یکی از اصول اساسی آنان است. با توجه به اصول و اهدافشان، روش‌هایی نیز می‌توان در نظر گرفت که از مهم‌ترین آنان کاربرد هنر در تربیت است.

### هنر و دین

ملازمت بین هنر و دین چنین است که دین برای این‌که به حیات خویش ادامه دهد، بایستی این عالم را نه فقط از جنبه تجریدی و اندیشه‌ای، بلکه از لحاظ ظاهری نیز از نو شکل دهد و چون انسان‌ها، پیش از هر چیز، اشکال مادی را بهتر درک می‌کنند، سنت به خلق هنر سنتی می‌پردازد و اشکال مادی را که حیات روزانه مردم با آن سروکار دارد مطابق با اصول معنوی

خود، شکل می‌دهد و خلق می‌کند (رضوی، ۱۳۹۱، ص: ۲۰۳). هنر سنتی حقایق معنوی و مینوی را انعکاس می‌دهد. مطابق تمثیل غار افلاطونی سنت‌گرایان نیز بر این عقیده‌اند که آنچه در سطح مادی وجود دارد، حقیقت و مثالی نیز در عالم بالا دارد. بدین صورت این هنر در سطح مادی تجلی‌گاه حقیقت ملکوتی است (کوماراسوامی، ۱۳۸۶، ص: ۲۱۲).

### معرفت و هنر

معرفت سنتی می‌تواند در قالب هنر مقدس انتقال پیدا کند یا تعلیم داده شود؛ چون‌که انسان در جهان صورت زندگی می‌کند، برای رسیدن به بی‌صورت به صورت‌ها نیازمند است.

«انسان سنتی پدیدآورنده هنر سنتی است؛ بنابراین، هویت خداگونه او، مستقیماً با این هنر و محتوای آن مرتبط است. در سنت‌گرایی، انسان دارای ارزش‌های اخلاقی عالی‌ترین زیبایی در این عالم است که زیبایی‌های الهی را متجلی می‌سازد. حتی بدن انسان چه زن و چه مرد، یک اثر کامل هنری است که ظهور و نمادی از آن حالت ذاتی انسانی است. هیچ‌چیز به اندازه وجه انسانی که در آن زیبایی مادی و معنوی ترکیب‌یافته، نمی‌تواند متجلی‌کننده جمال الهی باشد؛ بنابراین انسان یک اثر هنری است، چون خداوند عالی‌ترین هنرمند است. به همین دلیل خداوند در اسلام، مصور نامیده شده است، یعنی او خلق صور می‌کند» (نصر، ۱۳۹۲، ص: ۲۹۷).

### هنر سنتی، هنر مدرن

اهمیت و جایگاه ویژه هنر در نظام سنت‌گرایی در این است که عالم را صحنه هنرمندی خداوند می‌بیند و نیز در توصیف انسان به‌عنوان یک هنرمند و اثر هنری عالی که هنرمند آن خداست (نصر، ۱۳۹۶، ص: ۲۱۷).

سنت‌گرایان با نقد از هنر مدرن اذعان می‌دارند که این هنر، تنها می‌تواند الهامات فردی و ذهن‌گرایانه باشد اما هرگز پیام عقلی یا حکمت قابل‌توجهی را منتقل نمی‌سازد و در آن تصویر خداگونه انسان حذف شده است بدین ترتیب جایگاه هنر سنتی در عرصه مدرن مشخص می‌شود (نصر، ۱۳۹۲، ص: ۲۹۷). در درون هنر سنتی حکمت‌هایی برای مخاطبان نهفته است که شاید نتوان در قالب واژه‌ها آن را بیان کرد. سنت‌گرایان نقش هنر در سقوط انسان متجدد را نقشی برجسته می‌دانند:

«این هنرنمایی از سقوط باطنی از الگوی قدسی خویش است و عامل آن نیز یکسان انگاشتن خویشتن خویش با ساخته دست خویش است» (نصر، ۱۳۸۸، ص: ۵۰۰).

ترکیب، توازن و هماهنگی رنگ‌ها در هنر سنتی متفاوت از هنر مدرن است که باعث می‌شود به سرشت راستین آن پی ببریم و جلوه‌گر حقیقت باطنی است (بورکهارت، ۱۳۶۵، ص: ۸۸). بدین ترتیب در نگارگری‌های سنتی میان صورت و بیان معنا تعادل برقرار است. تفاوت هنر سنتی و مدرن در این است که در هنر مدرن، اشیاء در مدل‌های مختلف بیان می‌شوند اما هنر مقدس به‌سان آینه‌ای عمل می‌کند که در آن غایتی فراتر از خودش را نمایش می‌دهد.

### هنر و تربیت

سنت‌گرایان معتقدند تربیت در خارج از دین نیز می‌تواند رخ دهد اما به جهت این‌که کل وجود شخص را در بر نمی‌گیرد؛ بنابراین تربیت کاملی نخواهد بود. هدف تربیتی آنان نیز در این راستاست که ابعاد مغفول مانده از فرد را به‌واسطه هنر رشد دهند؛ بنابراین باید هدفی تربیتی را دنبال کند. همچنین معتقدند در دنیا هیچ نگرش کاملی به تعلیم و تربیت در کار نیست (جهانبگلو، ۱۳۹۵، ص: ۱۱۶) و می‌گویند: تقطیع و جداسازی تعلیم و تربیت از دیگر فعالیت‌های اجتماعی، بی‌گمان کل جامعه را به مخاطره می‌افکند از این‌رو پرورش همه اجزای وجودی آدمی را با هم و برابر می‌دانند و مهم‌ترین ابزار تربیتی که در اختیار دارند همان هنر است و قابلیت و کارکرد هنر سنتی نیز در ایجاد کل یک‌پارچه از آدمی است (همان، ص: ۱۲۱). شوان در حوزه اخلاق به مجموعه اصول و دستورالعمل‌هایی معتقد است که عمل به آن‌ها باعث می‌شود در درون آدمی تحول و دگرگونی به‌وجود آید و این تحول و دگرگونی به‌نوبه خود باعث می‌شود جهان به‌گونه‌ای دیگر و نو احساس و تجربه شود (شوان، ۱۳۸۱، ص: ۲۲).

به عقیده سنت‌گرایان، حکمت جاویدان می‌خواهد راه و روش تفسیر انسان را در اختیار او بگذارد. در این دیدگاه، از طرفی تنها راه استکمال انسان، دست‌یابی به خود درونی و الهی‌اش از مسیر هنر است (شوان، ۱۳۸۸، ص: ۵۹). از اهداف اصلی و کلی سنت‌گرایی که دلیل حضور در عرصه مدرن نیز به‌شمار می‌آید، احیای امر قدسی یا همان سنت است. حلقه مفقوده عصر مدرن همان معنویتی است که به‌نظر می‌رسد باید بازگردانده شود و احیاء ارزش‌های سنتی نیز بر همین این اصل استوار است.

«در جهان سنتی حقیقت همراه با هاله‌ای از زیبایی به مرتبه انسان فرود می‌آید. هنر سنتی، حاوی معرفت، شکوه و زیبایی است و از این‌رو می‌خواهد نمایان‌گر و نشان‌گر حقیقت ازلی باشد؛ در نتیجه انعکاس حقایق معنوی توسط هنر، نقش تربیتی را داراست» (رضوی، ۱۳۹۱، صص: ۲۱۹-۲۱۸).

## اهداف هنر مقدس

هماهنگی و تعادل در جهان بیرون و درون، بخشش و عشق، صلح و زیبایی برای تربیت از کارکردهای هنر سنت‌گرایی است (نصر، ۱۳۹۴، ص: ۲۲۲). از آن‌جا که راه دستیابی به معنا از طریق صورت است برای صورت‌گری هنری و زیبا نیازمند درک عمق معناست و این دو دارای ارتباط دوسویه هستند.

«انسان مدرن می‌تواند در عالم لایتناهی درونش سیر کند و جهان خارج را عینیت بخشد تا دارای معرفت باطنی - ذهنی گردد که یک مرتبه تماماً عینی دارد» (نصر، ۱۳۹۶، ص: ۱۰).

از نظر بورکهارت هنر بیش از همه یادآور هستی مطلق است (بورکهارت، ۱۳۶۵، ص: ۱۶). برعکس هنر مدرن که در سطح قرار می‌گیرد، ابزارهای هنری سنتی فراخوانی برای ورود به عالم معنا هستند. درباره اهمیت معنای صورت در بافت سنتی می‌توان گفت:

«هر شیء دارای صورت و محتوایی است که این صورت، آن را دربردارد و منتقل می‌سازد. به برکت آن صور قدسی است که آدمی قادر است از درون تعالی پیدا کند و به ساحت درونی وجود خویش راه یابد و به‌موجب آن فرایند به بصیرتی نسبت به ساحت درونی همه صور نایل شود» (نصر، ۱۳۸۸، صص: ۵۰۵-۵۰۶).

این واقعیت بر انسان با این حقیقت منعکس شده است که روح او دوست‌دار چیزهایی است که آن‌ها را زیبا می‌بیند و آن‌چه را دوست دارد نیز زیبا می‌بیند. هم‌چنین زیبایی از نوعی هم‌گرایی برخوردار است و باعث می‌شود عناصر از هم‌گسیخته، جان و روان با نوعی آرامش، کنار هم قرار می‌گیرند. به همین دلیل زیبایی به آرامش مربوط می‌شود و قدرت آرام‌سازی قابل توجهی دارد. این همان چیزی است که در عصر نوین نیازمند آنیم (نصر، ۱۳۹۴، ص: ۲۹۴). سنت تنها از طریق هنر خویش می‌تواند محیط و شرایطی را فراهم کند که در آن حقایق به همه‌جا انتشار یابد؛ محیطی که در آن، آدمی در جهانی از معنا مطابق با حقیقت سنت موردنظر به سر برد و بزید (نصر، ۱۳۹۶، ص: ۲۱۵). نگاه سنت‌گرایان به دین و مقصود آن، رفع همه شکاف‌های درونی انسان با استفاده از ایجاد جذابیت است که قلب را تحت‌تأثیر خود قرار می‌دهد و از این طریق حس معنویت را در وی ایجاد می‌کند. برای مثال:

«وقتی در یک اثر هنری حقیقتاً قدسی تأمل می‌کنیم، همه نفس ما، یک‌جا، به‌صورت یک کل واحد جمع می‌شود، چنان‌که گویی به یک فراخوان زمینی پاسخ می‌دهد» (لینگر، ۱۳۹۶، ص: ۶۶).

از آن جایی که در درون ما گرایش و کشش به زیبایی وجود دارد و این کشش ممکن است عقل را در جهت شناخت زیبایی‌های حقیقی به خطا بيفکند و چیزهایی را زیبا ببیند که در حقیقت زیبا نیستند؛ بنابراین سنت‌گرایی درصدد است تا زیبایی‌های حقیقی را بنمایاند. از دیدگاه کوماراسوامی در درون ما گرایش به زیبایی حقیقی وجود دارد. «تصور زیبایی بی‌اختیار و خودانگیخته است؛ یعنی خارج از اراده و اختیار اوست» (کوماراسوامی، ۱۳۹۰، ص: ۱۰۲).

آثار هنری بسیاری از سنخ سنتی وجود دارند که در راستای تربیت ابعاد وجودی انسان نقش مهمی می‌توانند داشته باشند از جمله نگارگری ایرانی که به دلیل خصوصیات معیاری آن می‌تواند برای بیان شهود عرفانی مورد استفاده قرار گیرد (بورکهارت، ۱۳۵۵، ص: ۲۸).

همان‌طور که بیان شد ارزش‌های مدرن به‌صورت کامل نمی‌توانند ابعاد وجودی بشر را به‌کار گرفته و چاره‌ساز بحران‌های کنونی باشند. بازگویی مقوله علم مقدس امروزه یک ضرورت است. علم تنها پژوهش دنیوی درباره طبیعت نیست و می‌توان طبیعت را از سر دقت و با نگاهی منطقی و در عین حال از منظر قدسی به کاوش گرفت (نصر، ۱۳۹۵، ص: ۲۹۲). در نگاه آنان، همه عالم یک نشانه قدسی است یعنی ورای هر چیز طبیعی را دیدن است. تفهیم اهمیت علم مقدس برای مخاطب به این جهت است که مثلاً اگر نگاه قدسی به درخت وجود داشته باشد دیگر به راحتی جنگل‌ها از میان نمی‌روند. به طبیعت تنها نباید به‌عنوان منبع مصرفی نگریسته شود برای تغییر این نگرش باید حس تقدس به طبیعت بازگردانده شود. اگر مخاطب بفهمد که او با طبیعت و طبیعت با او پیوند دارد، می‌داند که آسیب زدن به طبیعت یعنی آسیب به خود. باید بفهمد طبیعت بستر حضور خداست. برای انسان سنتی درخت تنها برای سوزاندن و رفع احتیاجات نیست. در نگاه سنت‌گرایی باید با درخت به‌گونه‌ای برخورد شود که گویی جلوه‌ای از جلوه‌های خداست. قبول علم قدسی، آموزش مجدد علوم سنتی و سعی در حذف خرافات است. بدین ترتیب توجه به متافیزیک می‌تواند نقطه برتر عصر مدرن باشد.

### روش‌های تربیتی هنر مقدس

آشنایی با متافیزیک از طریق هنر می‌تواند در اصلاح، بازسازی و تحول در پندار، گفتار و رفتار، در هیاهوی مدرن را داشته باشد.

### تربیت در پندار

یک اثر هنری اصیل می‌تواند تغییرات اساسی در بنیان فکری مردم خود ایجاد کند تا جهان اندیشه را تغییر دهند (لینتن، ۱۳۸۳، ص: ۴۲۵).

در توصیف چشم‌ها را باید شست و جور دیگر باید دید، لینگز چنین می‌نگارد:

«غار، این جهان است و زندانیان، بندگان فانی ساکن کرهٔ خاکی‌اند. این زندانیان به واسطهٔ فقدان بینش عینی که خود معلول کاهلی، کندذهنی و تعصب است حتی خود صورتک‌ها - یعنی اشیاء این دنیا - را هم نمی‌توانند ببینند؛ تنها تصویری شب‌گونه و مبهم از آن‌ها را می‌بینند. دنیای بیرون غار، جهان آخرت است که شامل حقایق معنوی است، حقایقی که اشیای این جهان نمادهای آن هستند» (لینگز، ۱۳۹۶، صص: ۸۰-۷۸).

سنت‌گرایان معتقدند بسیاری از بحران‌های حاصله در دوره جدید، نگرش ناقص و منفصل به عالم است. همان‌گونه که یک رایانه برای اتصال به اینترنت و دریافت داده نیازمند برق و اشتراک است، بشر نیز نمی‌تواند منفصل از مبداء خویش دریافت‌کنندهٔ معرفت باشد. آنچه به انسان هویت می‌دهد اتصال به معنویت است و این فقط خاص انسان است. نگاه معنوی به عالم، کلید حل بحران‌های حاصله در عصر مدرن است. از کارکردهای هنر سنت‌گرایانه این است که نگاهی توأم با معنا و دویعدی به انسان می‌بخشد و در پس هر صورتی معنایی می‌یابد که وی را به مبداء خویش متصل می‌گرداند (لینگز، ۱۳۹۶، صص: ۶۴-۵۹).

آموزش تفکر، خود، هنر است. تأکید بر اصل تفکر در خود، خلقت، خالق و مخلوق با توجه به آموزه‌های وحیانی که انسان را به تفکر و تدبیر در جهان خلقت فرامی‌خواند؛ می‌توان از مخاطب طلب قدری تفکر دربارهٔ پدیده‌هایی مانند بارش باران یا غروب خورشید و مواردی از این قبیل را داشت. این امر موجب اتصال وی با مبداء هستی می‌شود و از درون تعالی می‌یابد. قرآن مملو است از آیات أفلا تعقلون و أفلا یتدبرون. که این تفکر و تدبیر در خلقت که خودش بالاترین زیبایی‌هاست اگر درک و فهمیده شود می‌تواند در تربیت ره‌گشا باشد. از آن‌جایی که تفکر و تدبیر، زیبایی‌های آفرینش را برای انسان می‌نمایاند و درک این موضوع در نگرش انسان تأثیر می‌گذارد وقتی رفتار انسان متعادل و ملایم شود، همان گفتار زیبا و رفتار زیبا در تعدیل بسیاری از نابسامانی‌ها و کاستن از بار مشکلات روحی و روانی جامعه می‌تواند کمک‌کننده باشد.

### تربیت در گفتار

از آن‌جایی که شنیدن نیز یکی از مهم‌ترین دریچه‌های دریافت معنوی است، انتقال حقایق از طریق اصوات نیز می‌تواند قابل‌توجه باشد. بیان حقایق به‌واسطه موسیقی، شعر و داستان می‌تواند نقشی شگرف در مخاطب ایجاد کند. تکرار مفاهیم زیبا و پسندیده در شکل بخشیدن



به شاکله مخاطب مؤثر است. از دید سنت‌گرایان، شیوه سخن گفتن یک شخص همیشه در زندگی او عاملی مهم‌تر از شیوه نگارشش خواهد بود؛ زیرا «تأثیر انباشت تدریجی آن بر روان آدمی به مراتب بیش از تأثیر نگارش‌های گاه‌به‌گاه است» (لینگز، ۱۳۹۶، ص: ۳۱).

یکی از شیوه‌های بیان حقایق، نیایش است. نیایش همیشه نجوای درونی یک فرد نیست چراکه انسان دارای گوش درون نیز هست برای شنیدن چیزهایی که وی را فرامی‌خوانند. گاهی با یک آواز و موسیقی و گاهی با شنیدن نجوایی مانند توجه به سکوت شب، صدای نم‌نم باران؛ یا حتی جغدی که در تاریکی شب ندای حق سر می‌دهد؛ همه و همه فراخوان ما به حقیقتی است که مخاطب عصر نوین از آن غافل گشته است. این عالم مملو از دعوت‌نامه‌هایی است که به سمت‌مان می‌آیند برای حضور در مهمانی‌های حقیقت (شوان، ۱۹۸۷، ص: ۳۳). در دنیای امروزی مخلوط آشفته‌ای از آمال و آراء متزاحم، گوش سپردن به نداها و سکوت‌های طبیعت، می‌تواند مخاطب را متصل در پهنه هستی نگه دارد (لینگز، ۱۳۹۶، ص: ۷۷).

انسان طبیعت ناآرام و متلاطمی دارد و به دنبال گمشده‌ای است که پاسخش را در آیه «ألا بذكر الله تطمئن القلوب» می‌توان یافت که تکیه بر جایگاهی مطمئن و استوار زده است که ذکر خدا همانا وصول به معنویت است و این وصل شدن، علاوه بر نگرش، موجب تحول در رفتار نیز هست.

### تربیت در عمل و عمل‌گرایی

هنرمندان، آموزگاران جامعه خود هستند و قصدشان مخاطب قراردادادن یک جامعه است و تلاش می‌کنند تا با خلق آثار هنری خود، ملت‌ها را ترغیب به دیدن و مکاشفه کنند تا شاید با تجدیدنظر در نوع بینش خود به تغییر در روش زندگانی، بر پایه تفکر و تعمق بیشتر درباره نیک‌اندیشی شاهد تغییرات باشند و اسباب قوام‌یافتگی فکری، فرهنگی و اجتماعی را برای جهانی زیباتر مهیا کنند (لینتن، ۱۳۸۳، ص: ۴۲۵).

هنر و زیبایی موجب پرورش اخلاقی می‌شود و برای درک زیبایی نیز تزکیه اخلاقی نیاز است. سنت‌گرایی، هنر را محور همه مبانی تعلیم و تربیت می‌داند. منظورشان از هنر به معنای فراگیر، انجام دادن یا ساختن هر چیزی به درستی و مطابق اصول و نیز درست اندیشیدن است و آن را اصل و اساس تعلیم و تربیت می‌داند اما تنها عامل اساسی نیست؛ چون گذشته از تربیت چشم و ذهن، عامل بسیار مهم دیگری به نام تربیت اخلاقی نیز وجود دارد. سنت‌گرایی امور زیبا و اخلاقی را پیوسته به هم می‌داند (نصر، ۱۳۹۵، ص: ۳۷۵).

«برای سلوک در راه رسیدن به گلشن حقیقت، صرف تحصیل معرفت و متحقق شدن به آن کفایت نمی‌کند، بلکه باید به دریای عشق فرورفت و جذب زیبایی در بالاترین مرتبه آن شد. خداوند به ما انسان‌ها امکان داده است تا نه تنها از طریق علم که از طریق عشق و زیبایی نیز به او دسترسی پیدا کنیم» (نصر، ۱۳۹۴، ص: ۱۷۷).

تفکری که در پی آن عمل نباشد منطقی به نظر نمی‌رسد. آموزش نظری و گفتارمحور صرف نمی‌تواند تأثیر وثیقی در مخاطب داشته باشد. به نظر می‌رسد نظام‌های تربیتی باید به سمت آموزش‌های برانگیزاننده معنا و عمل‌گرایانه حرکت کنند و از حالت انباشت حافظه و اینکه زمین نیازمند یک انسان آکنده از معناست تا یک انسان حامل اطلاعات. در نگاهی آرمانی می‌توان محیط‌های آموزشی را در راستای تحقق اهداف و آرمان‌های هنر مقدس معماری کرد. همچنین می‌توان در مد کردن طراحی ظاهری و داخلی منازل، طراحی لباس و پوشش هر آنچه انسان امروزی با آن در ارتباط است به سبک هنرنمایی مقدس از لوازم این هنر بهره جست. به‌طور کلی انعکاس قدسی در اشیاء می‌تواند فرهنگ قدسی را با به‌کارگیری دست‌آورد‌های عصر مدرن در راستای این مسیر به بشر بازگرداند و انسان را متصل در پهنه هستی نگه دارد.

### نتیجه‌گیری

علی‌رغم پیشرفت‌های حیرت‌آور و خیره‌کننده علوم مادی در تمامی عرصه‌ها در عصر مدرن، اخلاق و معنویت روبه زوالند؛ بنابراین بازگویی مقوله علم مقدس امروزه یک ضرورت است و این میسر نیست مگر با احیای ارزش‌های سنتی، آن هم نه تنها با شیوه‌های تبلیغات زبانی و رسانه‌ای که عمل مبتنی بر زیبایی و بازسازی شده بلکه سازگار با فطرت آدمی است. هنر مقدس حلقه واصل به عالم معناست و علی‌رغم تضادهایی که با عصر مدرن دارد به نظر می‌رسد چاره‌ساز باشد.

سنت‌گرایان توجه ویژه به تربیت و رشد ابعاد مغفول مانده آدمی در عصر مدرن دارند و انسان را با تمام امکانات وی تعریف و تفسیر می‌کنند. رشد تک‌بعدی ذهنی بس می‌تواند خطرناک باشد سزاوار است انسان پیش از آنکه عنوان یا نقشی داشته باشد، اخلاقی باشد و زیبایی بدون اخلاق زیبا نیست. هنر مقدس در راستای به‌کارگیری همه ابعاد وجودی بشر اعم از مادی، معنوی، اخلاقی و غیره است.

از آن‌جا که انسان‌ها اشکال مادی را بهتر درک می‌کنند سنت‌گرایی به خلق آثار هنری می‌پردازد تا اصول معنوی را به تصویر بکشد و آموزش دهد و به عبارتی انسان را از صورت به معنا رهنمون سازد. هنر وسیله‌ای برای گسترش معنویت در وجود آدمی است.

سنت‌گرایان توجه ویژه‌ای به هنر در امر تربیت دارند. هنر می‌تواند یکی از راه‌های وصول به حقیقت باشد. در سنت‌گرایی با هنر هم می‌توان به آرمان‌های تربیت دینی رسید. در حقیقت، سنت‌گرایان هنر و زیبایی را به این دلیل تجویز می‌کنند که صورتی زیباتر از دین ارائه می‌دهد و از طریق آن می‌توان به باطن حقیقت رهنمون شد.

سنت‌گرایان در تربیت دینی برای هنر نقش قائل می‌شوند چون معتقدند هنر از باطن دین صحبت می‌کند. قرائتی که سنت‌گرایان از دین ارائه می‌دهند قرائتی عاشقانه است. این نگاه که خداوند مثل معشوقی است و خداوند مثل عاشقی که هر لحظه آهنگ دیدارش را کنی مشتاق آن است. علت اینکه امروزه بسیاری از افراد جذب عرفان‌های نوظهور می‌شوند هر چند ممکن است در کنه کلامشان چیزی نیست اما به خاطر این است که حرف‌هایشان زیباست. حرفشان مبتنی بر ترس و تجارت نیست و در تربیت نباید افراد را کاسب‌کارانه بار آورد.

زیبایی برای سنت‌گرایان بسیار مهم است و اینکه می‌توان هر چیزی که در این عالم است را به نشانی از خداوند بودن ربط داد و خداوند زیباست و زیبایی را دوست دارد؛ هر چیزی که خدا آفریده، زیباست. پس سنت‌گرایان توجه به زیبایی را در تربیت یک اصل می‌بینند، چراکه اگر بسیاری از چیزها بدون ایجاد توجه به زیبایی به مرتبی یاد داده شود جذب آن نمی‌شود، ولی مرتبی وقتی می‌فهمد که با زبان عشق و زیبایی با او صحبت می‌شود شیفته‌تر می‌شود و این اصل در تربیت می‌تواند بسیار کمک‌کننده کند.

نوع بیان مطلب تعیین‌کننده گرایش یا عدم‌گرایش به بسیاری از چیزها است. اینکه مخاطب به سمت موسیقی گرایش دارد این است که موسیقی جذاب است پس می‌توان بسیاری حقایق را از طریق موسیقی بیان کرد و انتقال داد در نتیجه ارزش‌گذاری آن بسیار بیشتر است.

از دیگر آثار تربیتی هنر مقدس آزاداندیش شدن است و می‌خواهد به انحاء مختلف به مخاطب بفهماند تو همان قدر حقیقت داری و حقیقت را درک می‌کنی که سایرین نیز از آن بهره‌مندند. این امر در مورد ادیان نیز صادق است. با توجه به تعریف منحصر به فرد آنان از دین و نگاه ویژه به ادیان و نگاه تسامح و تساهل‌آمیز یا همان وحدت متعالی ادیان باید دانست که مطابق با این اصل، فرد لازم است بداند که در همه ادیان حقیقت برای خدای‌گونه شدن وجود دارد و نوعی کنار گذاشتن اختلافات دین نیز هست و در تمام شئون زندگی خویش می‌تواند از آموزه‌های ادیان بهره بگیرد. یکی از کارکردهای هنر مقدس در ایجاد چنین نگرشی در مخاطب است و این هنر آزاد اندیشی سازگار با فطرت آدمی است.

## منابع

- الدمدو، کنت، (۸، ۳). سنت‌گرایی دین در پرتو فلسفه جاویدان (ترجمه رضا کورنگ بهشتی). تهران: نشر حکمت.
- باق‌ی‌نیا، حسن (۴، ۳). تبیین تطبیقی مبانی فلسفی رویکرد سنت‌گرایانه حسین نصر و رویکرد نوگرایانه حامد ابوزید در آسیب‌شناسی تربیت‌دینی، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، سال ۵ شماره ۱، صص ۴۲۲-۴۲۱.
- باق‌ی‌خسرو (۸۰، ۳). چیستی تربیت‌دینی، تهران: نشر تربیت اسلامی.
- باق‌ی‌خسرو (۹، ۳). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (جلد اول). تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- باق‌ی‌خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۴، ۳). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بورکهارت، تیتوس (۵۵، ۳). «نظریه اصول و فلسفه هنر اسلامی» (ترجمه اعوانی). جاویدان خرد، شماره ۲، صص ۸-۳.
- بورکهارت، تیتوس (۵، ۳). هنر اسلامی زبان و بیان (ترجمه مسعود رجب‌نیا). تهران: انتشارات سروش.
- بورکهارت، تیتوس (۸۹، ۳). جهان‌شناسی سنتی و علم جدید (ترجمه حسن آذکار). تهران: نشر حکمت.
- بورکهارت، تیتوس (۴، ۳). کیمیا: علم جهان، علم جان (ترجمه گلناز ره‌ی‌آذرخشی و پروین فرامز ی). تهران: نشر کیمیا ی حضور.
- پیتر، سینگر (۸۷، ۳). هگل (ترجمه عزت‌الله فولادوند). تهران: انتشارات طرح نو.
- جهاننگلو، رامین (۵، ۳). در جست‌وجوی امر قدسی (ترجمه مصطفی شهر آیینی). تهران: نشر نی.
- رضوی، مسعود (۹۱، ۳). در مسیر سنت‌گرایی؛ سیدحسین نصر و مسائل معاصر، تهران: نشر علم.
- شوان، فریتیف (۷، ۳). مقاله اصول و معیارهای هنر جهانی از کتاب مبانی هنر معنوی (ترجمه سیدحسین نصر). تهران: نشر حوزه هنری.
- شوان، فریتیف (۸۱، ۳). گوهر و صدف عرفان اسلامی (ترجمه مینو حجت). تهران: دفتر پژوهش و نشر سهرودی
- شوان، فریتیف (۸۸، ۳). انسان‌شناسی معنوی (ترجمه علیرضا رضایت). اطلاعات حکمت و معرفت، شماره ۳، صص ۹۶-۵
- عباسی، ولی (۴، ۳). معنویت و هنر از دیدگاه سنت‌گرایان، اخلاق، شماره ۲، صص ۶۴-۶۳.
- کوماراسوامی، آندانا (۹۰، ۳). مبانی سنتی هنر و زندگی: تأملی در کتاب رقص شیوی آندانا کوماراسوامی (تحقیق، ترجمه و شرح: امیرحسین ذکرگو). تهران: مؤسسه تألیف، ترجمه و نشر آثار هژی «متن».
- کوماراسوامی، آندانا (۹۰، ۳). مبانی سنتی هنر و زندگی: تأملی در کتاب رقص شیوی آندانا کوماراسوامی (ترجمه و شرح، امیرحسین ذکرگو). تهران: مؤسسه تألیف.
- کوئین، ویلیام (۵، ۳). یگانه سنت (ترجمه رحیم قاسمیان). تهران: نشر کیمیا ی حضور.
- گنون، رنه (۸۴، ۳). سیطره کمیت و علائم آخرالزمان (ترجمه علی‌محمد کاردان). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- گنون، رنه (۴، ۳). بحران دنیا ی متجدد (ترجمه حسن عزوی ی). تهران: نشر کیمیا ی حضور.

- لینتن، نوربرت (۳ ۸). هنر مدرن (ترجمه علی رامین). تهران: نی.
  - لینگز، مارتین (۳ ۶). *باور، ی‌کهن و خرافه‌ها* ی مدرن (ترجمه سعید تهرانی‌نسب). تهران: نشر حکمت.
  - مازیار، امیر (۹۱ ۳). نسبت هنر اسلامی و اندیشه اسلامی از منظر سنت‌گرایان، *کیمیا* ی هنر، سال ۱، شماره ۳، صص ۷۴.
  - نصر، سیدحسین (۸ ۳). *دین و نظم طبیعت* (ترجمه ان‌شاء‌الله رحمتی). تهران: نشر نی.
  - نصر، سیدحسین (۸۸ ۳). *معرفت و معنویت* (ترجمه ان‌شاء‌الله رحمتی). تهران: نشر سهروردی.
  - نصر، سیدحسین (۹ ۳). *انسان سنتی و مدرن در اندیشه سیدحسین نصر* (ترجمه مهدی نجفی‌افرا). تهران: نشر جامی.
  - نصر، سیدحسین (۴ ۳). *گلشن حقیقت* (ترجمه ان‌شاء‌الله رحمتی). تهران: نشر سوفیا.
  - نصر، سیدحسین (۶ ۳). *معرفت و امر قدسی* (ترجمه فرزاد حاجی‌میرزایی). تهران: نشر فروزان روز.
  - هرینگتون، آستین (۹ ۳). *نظریه‌های فلسفی و جامعه‌شناختی در هنر* (ترجمه و تألیف علی رامین). تهران: نی.
- 
- Ortega y Gasset, J. (1976). *En Torno a Galileo (Esquema de las Crisis)*. Madrid: Revista de Occi, dente.
  - Schuon, Frithjof (1981). *Esoterism as Principle and as Way* (Trans: William Stoddart). London: Perennial Books.
  - Schuon, Frithjof (1976). *Islam and The Perennial Philosophy*, UK: Al Tajir Trust.
  - Schuon (1987). *Spiritual Perspectives and Human Facts* (Trans: P. N.Townsend). London: Perennial.
  - Schuon. (1984). *Transcendent unity of Religion*, wheaton: Theosophical publishing House.
  - Williams, R. (1981). *Culture*, London and Glasgow: Fontana.



## دوگانه خودآیینی و اصالت در تربیت، انسان خودآیین یا مسئول؟! <sup>۱</sup>

جلال کریمیان ، نرگس سجادیه ، خسرو باقری نوع‌پرست <sup>۲</sup> و مهدی منتظر قائم <sup>۵</sup>

### چکیده

خودآیینی به‌عنوان آرمانی شناخته‌شده در تعلیم و تربیت مورد تفاسیر گوناگون قرار گرفته است. در تعریفی کلی خودآیینی به معنای پیروی فرد از قانون‌گذاری خویش است. کانت به‌عنوان بنیانگذار این مفهوم در فلسفه مدرن، خودآیینی را وصف اراده آزاد انسان می‌داند و آن را شرط وضع قانون مطلق اخلاقی در نظر می‌گیرد. این اصطلاح پیوند مستحکمی با عقلانیت مدرن دارد. در مقابل خودآیینی، اصالت مفهومی است که ضمن قبول آزادی انسان به‌عنوان غایت تربیت، تحقق آزادی در فرآیند تربیت و رشد انسان را در مرکز توجه قرار می‌دهد. در دوران معاصر تعاریف مختلفی از خودآیینی در تربیت ارائه شده که در آن سعی شده است پیوند میان عقلانیت و اصالت به نحوی تبیین گردد با این وجود عمق فلسفی مفهوم اصالت در این تعاریف کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در این زمینه تبیین هایدگر از اصالت یا همان خوددینگی می‌تواند تعمیق‌بخش ایده آل خودآیینی در تربیت باشد. هایدگر در *اگزیستانسیالیسم هستی‌شناسانه* اش، اصالت را توانایی انسان برای هستی‌اندیشی و تفکر معنوی و به‌چنگ آوردن بودن خود در هستی به‌عنوان یک کل معنادار تفسیر می‌کند و خود بودن انسان را در ارتباط دائم او با حقیقت می‌داند. در این بستر، اصالت، گشوده بودن رو به هستی و طلب حقیقت در زیست انسانی است. اصالت حاصل سیری از ناخوددینگی شیوه زیستن تحمیل شده به انسان به‌سوی پروامندی و فراچنگ آوردن هستی به‌سوی مرگ است. پای گذاشتن در این مسیر منوط به پذیرفتن دعوت وجدان آدمی به‌سوی قبول مسئولیت هستی‌شناسانه خویش است. بدین ترتیب اصالت درهم‌تنیده با ذات حقیقت‌جوی انسان است و به‌عنوان هدفی غایی می‌تواند تکمیل‌کننده تعاریف موجود از خودآیینی باشد. نتیجه آن‌که مرجعیت اصالت در تربیت، مسئولیت‌پذیری را به‌عنوان هدف و روش محوری در کردوکارهای تربیتی برمی‌کشد.

**واژگان کلیدی:** خودآیینی، اصالت، خوددینگی، هستی، اگزیستانس، تفکر هستی‌شناسانه، مسئولیت، پروا، کانت، هایدگر.

<sup>۱</sup> این مقاله برگرفته از رساله دکتری آقای جلال کریمیان در دانشگاه تهران با عنوان «خودآیینی انسان در نسبت با تکنولوژی در نظریه میانجی‌گری تکنولوژیک، نمایی از نوجوانان ایرانی و کتاب درسی «تفکر و سواد رسانه‌ای» است.

<sup>۲</sup> تاریخ دریافت: ۴ ۰۰۴ تاریخ پذیرش: ۷ ۰۳۷ ۴ ۰۰

<sup>۳</sup> دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ j.karimian@ut.ac.ir

<sup>۴</sup> استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)؛ nsajadieh@gmail.com

<sup>۵</sup> استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ khbagheri@ut.ac.ir

<sup>۶</sup> استادیار علوم ارتباطات اجتماعی دانشگاه تهران؛ mmontazer@ut.ac.ir

## مقدمه

خودآیینی در تعلیم و تربیت همواره - به ویژه از دوره مدرن - هدفی تربیتی به شمار رفته است. در تعریفی مقدماتی، خودآیینی دارای دو مؤلفه اساسی است. شخص خودآیین کسی است که اولاً دارای استقلال و آزادی کافی باشد (دارای صلاحیت باشد) و در مرحله بعد خودش قواعد عملش را وضع کرده است و عملش را با این قواعد هماهنگ سازد (Christman, 2020). مکاتب فکری گوناگون، از زوایای مختلف این آرمان تربیتی را مهم شمرده‌اند و آن را در زمره اهداف تربیتی خویش قرار داده‌اند. برای نمونه، مکاتب لیبرال بر اساس شأنیت بنیادی که برای فرد، آزادی و پیشرفت او قائل‌اند، خودآیینی را هدف و گاه غایت تربیت می‌دانند (Bakhurst, 2011, p: 124 & Dearden, 2011).

در حوزه تخصصی تعلیم و تربیت آراء گوناگونی درباره خودآیینی ارائه شده است. پیترز خودآیینی را آرمان استقرار فرد به عنوان انتخاب‌گری واقعی می‌داند. به نظر او خودآیینی شخصی به عنوان یک هدف تربیتی رو به سوی رشد و ارتقاء استعدادهای درونی مرتبط با ویژگی‌های «انسان انتخاب‌گر» دارد (Peters, 1973, pp: 16-17). بدین جهت خودآیینی شخصی (یا انتخاب‌گر بودن فرد) به معنای ارزیابی و نقادی اقتدار بیرونی است (ibid, pp: 15-16). پیازه نیز انگاره‌ای مشابه با پیترز از خودآیینی دارد؛ برخلاف نظام سنتی آموزش که هدفش انتقال آگاهی و ارزش‌ها از نسلی به نسل دیگر است، پیازه هدف غایی تعلیم و تربیت در مدارس را پرورش خودآیینی اخلاقی می‌داند (Kamii, 1984). او مانند کانت خودآیینی را در برابر دگرآیینی قرار می‌دهد اما خودآیینی را در زمینه‌ای کاملاً تجربی مدنظر قرار می‌دهد. در تعریف عملیاتی او، خودآیینی برای کودک زمانی حاصل می‌شود که

«قواعد یک بازی برای او حکم قانون مقدس اعمال شده از بیرون که توسط بزرگسالان وضع شده را نداشته باشد، بلکه آن‌ها را پیامد تصمیمی آزادانه و قابل احترام که حاصل جلب رضایت متقابل است، فهم کند» (به نقل از Dearden, 2010).

دیردن در مقاله خودآیینی و تربیت از خودآیینی به عنوان یک هدف آموزشی لازم در مدارس نام می‌برد. او فرد را تا آن اندازه خودآیین می‌داند:

<sup>1</sup> autonomy

<sup>2</sup> heteronomy



«آنچه می‌اندیشد و انجام می‌دهد، حداقل در حوزه‌های مهم زندگی‌اش، توسط خودش تعیین شوند. به این معنا که بدون ارجاع به فعالیت ذهنی خود شخص نتوان تبیین کرد که چرا باورها و اعمال او به خودش تعلق دارند» (Dearden, 2010).

در تربیت اسلامی نیز خودآیینی نه به‌عنوان غایت بلکه به‌عنوان مؤلفه‌ای محوری در دستیابی به غایت تربیتی مورد توجه قرار می‌گیرد. براساس معارف قرآن از آن‌جا که سعادت به عمل و نیت فرد وابسته است و سرنوشت ابدی هر کس در گروی اعمال شخص اوست، سعادت نیز وابسته به نحوه خودراهبری اوست. در همین زمینه باقری، پرورش «انسان عامل» را به‌عنوان غایت تربیت دینی معرفی می‌کند یعنی انسانی که «عمل او بر تصمیم و انتخاب خود وی استوار است» (باقری، ۱۳۹۹، ص: ۶۸۹). از این‌رو می‌توان گفت خودآیینی در معنای موسع از عقل، در همه نظام‌هایی که رشد و تعالی فردی محوریت دارند ارزشی تربیتی است. خودآیینی به‌عنوان اصطلاحی فلسفی پرداخته بزرگ فیلسوف مدرنیته یعنی کانت است. اما در دوران او رمانتیک‌های قرن ۱۸ و ۱۹ به طرح مفهوم اصالت پرداختند که هم‌سنگ با خودآیینی به حساب می‌آمد ولی در بیان آن‌ها پوشش‌دهنده خطاهای عقلانیت اتمیستی مدرن بود. این گروه از اندیشمندان اروپایی نگرشی مشکوک نسبت به عقل‌باوری افراطی دوره روشنگری داشتند. آن‌ها معتقد بودند فردیت در عقل‌گرایی فردگرایانه دکارت و لیبرالیسم سیاسی لاک انزواگرایانه و اتمیستی تعیین شده است (Taylor, 1991, p: 25). تیلور فیلسوف معاصر کانادایی معتقد است نقطه آغازین شکل‌گیری تفکرات رمانتیک انگاره حس اخلاقی است. براساس این ایده هر فرد در درون خود به آموزه‌های اخلاقی دسترسی دارد و فهم عمل درست به حساب و کتاب درباره نتیجه عمل وابسته نیست (ibid, p: 26). مفهوم فلسفی اصالت از درون این برداشت از اخلاق متولد شده است؛ به این معنا که اگر کسی به درون خود رجوع کند می‌تواند به تشخیص عمل درست برسد. اصالت به بیان هر در عبارت از صادق بودن فرد با خود است. براساس این آموزه فلسفی آنچه می‌تواند راهبر فرد در زندگی باشد راستی با خود است. اصالت و صداقت با خویشتن:

! authenticity

2 disengaged rationality

3 moral sense

«امری است که تنها من می‌توانم آن را شکل دهم و پرده از آن بردارم. من در شکل دادن آن، توأمان خودم را تعریف می‌کنم و در حال تحقق امکانی هستم که به تمام معنی متعلق به من است» (ibi, p: 29).

رمانتیک‌ها با طرح مفهوم اصالت در پی دستیابی به خودآیینی به شیوه‌ای متفاوت از جریان عقل‌گرای عصر روشنگری بودند. آن‌ها پیروی از امر کلی و عقلانی در اخلاق را ناممکن و یا ناکافی می‌دانستند و به همین جهت به دنبال تحقق معنای درونی عمل اخلاقی و پیوند امر اخلاقی با شخصیت فرد بودند. در تعلیم‌وتربیت نظریات کودک‌محور روسو در /امیل تبلور آرمان اصالت در تربیت است. او و متفکران معاصر هم‌چون دیویی و ایلیچ برخلاف جریان عقل‌گرا معتقدند آزادی فقط غایت تربیت نیست بلکه فرآیند تربیت نیز باید با آزادی توأمان باشد (Bonnett & Cuypers, 2003).

خودآیینی و اصالت از ابتدای مدرنیته دو مفهوم هم‌خانواده بوده‌اند که توسط دو گروه از اندیشمندان موافق و مخالف مدرنیته نماد دو انگاره متفاوت از فردیت و عقلانیت بودند. این دوگانگی هنوز هم پابرجاست و در حیطه تعلیم‌وتربیت نیز مشخص کردن مرزهای این دو مفهوم و یا ارائه سنتزی از آن‌ها یکی از مسائل فیلسوفان تربیت است. در همین زمینه بونت و کویپرز، فیلسوفان معاصر تربیت را به دو گروه عقلانیت‌گرا و اگزیستانسیالیست تقسیم می‌کنند. دسته اول به شاکله عقلانی انتخاب‌های فرد توجه دارند ولی دسته دوم صداقت فرد با خودش و قبول مسئولیت انتخاب‌هایش را مورد توجه قرار می‌دهند (ibi). در واقع ما با دوگانه‌ای در فهم، یکی از مهم‌ترین آرمان‌های تربیت در دوران جدید مواجهیم که عدم شفاف ساختن ابعاد آن، می‌تواند کردوکارهایی کورکورانه در تربیت را سبب گردد؛ به بیان دیگر این که ندانیم اهداف و روش‌های تربیتی‌مان در رابطه با آزادی و عقلانیت فرد چیست بزرگترین سردرگمی در فعالیت‌های تربیتی را به وجود خواهد آورد.

ما در این پژوهش قصد داریم ضمن ارائه شروطی استنتاج شده از تعاریف گوناگون خودآیینی به مقایسه دلالت‌های این مفهوم با مفهوم اصالت در تربیت بپردازیم. برای این منظور تبیین ارائه شده از اصالت (خودینگی) در فلسفه هایدگر (یا محوریت کتاب هستی و زمان) را شرح و تبیین خواهیم کرد. در نهایت و در نتیجه این مقایسه فلسفی به دنبال آن

<sup>۱</sup> لازم به ذکر است کانت نیز تحت تأثیر روسو و اخلاق رمانتیک‌ها قرار داشت ولی به جای حس اخلاقی امر وجدانی را به عقل استعلایی متصل نمود.

هستیم رهاوردهای اندیشه اصالت برای خودآیینی به عنوان یک هدف یا آرمان تربیتی را استخراج کنیم. در واقع هدف نهایی ما نه مقابله این دو مفهوم بلکه غنابخشی به خودآیینی به عنوان یک هدف تربیتی است.

### تکوین مفهوم خودآیینی در تاریخ فلسفه

فلسفه از زمان سقراط به دنبال پیروی فرد از عقل و بازداشتن او از پیروی کورکورانه از عادات فردی و اجتماعی بوده است. لذا خودراهبری ارزشی بنیادین در فلسفه است. در نظر افلاطون قوای انسان شامل عقل، خشم (اراده) و شهوت است<sup>۱</sup> و انسانی به عدالت نزدیک است که بتواند عقل را بر دو قوه دیگر مسلط کند (Plato, ca, pp: 580 - 581). در کتاب اخلاق نیکوماخوسی ارسطو، خودراهبری با فضیلت مندی اخلاقی ممکن می شود انسان خردورز به دنبال کسب فضیلت است. عمل فضیلت مندان سه شرط دارد: (۱) *اختیاری و آزادانه باشد*، (۲) *همراه با قصد متأملانه بوده* و (۳) *معطوف به امر نیک باشد* (ارسطو، ۱۳۸۵، ص: ۷۹-۹۶). هرچند خودراهبری همواره دغدغه فیلسوفان بوده است اما خودآیینی به این معنا که انسان به جای مراجع بیرونی، خود قواعد رفتار را تعیین کند، به طور ویژه زاده فلسفه مدرن است. در دوره کلاسیک و قرون وسطی علی رغم تفاوت اندیشه ها، اندیشمندان مرجعی بیرونی برای حقیقت قائل بودند (مثل، کیهان و خداوند) (Taylor, 1989, pp: 115-142). اما با تولد فلسفه مدرن و ملهم از معرفت شناسی و روش شناسی فردگرایانه دکارت مرجع تأیید حقیقت و اخلاق از بیرون به درون انتقال یافت (ibid, p: 143). روسو به عنوان یکی از پدران خودآیینی مدرن قوه وجدان را به عنوان یگانه مبدأ وضع قانون اخلاقی قرار داد. از نظر او:

«در اعماق تمام روح ها یک اصل فطری عدالت و فضیلت یافت می شود. ما علی رغم قوانین و عادات، اعمال خود و دیگران را از روی آن قضاوت می نماییم و خوب و بد آن را تعیین می کنیم. این اصل همان است که من وجدان می نامم» (نامه های اخلاقی روسو، به نقل از (Hènrich, 1992)

۱. قوه جاه طلب

۲. قوه نفع طلب

۳. خودراهبری همچون خودآیینی به معنای در دست داشتن عنان اندیشه و عمل خویشتن است اما لزوماً در آن انسان مرجع تعیین قواعد اخلاقی نیست.

۴. لازم به ذکر است در فلسفه ارسطو، اراده آزاد به طور صریح و به عنوان قوه ای مستقل در انسان مورد بحث قرار نگرفته است.

۵. به دلیل عدم دسترسی به ترجمه انگلیسی از منبع درجه دوم برای ارجاع به *نامه های اخلاقی روسو* استفاده شده است.

او معتقد است که هر فرد باید راهبر خویش باشد؛ به این معنا که قواعد عملش توسط وجدانش تعیین گردد. روسو اولین فیلسوف مدرن است که آزادی و خودراهبری فرد را پیروی از قانونی که خود فرد بنیان گذاشته معرفی می‌کند و بدین ترتیب دست‌مایه مهمی در اختیار فیلسوفان بعد از خود و به‌طور ویژه کانت قرار می‌دهد (Rousseau, 2002, p: 167). در ادامه ضمن مرور آراء کانت طرح کلی از این مفهوم در دوره مدرن را ارائه خواهیم داد.

### خودآیینی نزد کانت

#### کانت

در دوره روشنگری پایه‌گذاری وجدان به‌عنوان مبدأ شعور اخلاقی انسان توسط روسو و تعریف او از آزادی مثبت، مبنای صورت‌بندی کانت از مفهوم خودآیینی قرار گرفت. او بدون آنکه در حس‌انگاری اخلاقی با روسو همراهی کند (Henrich, 1992, p: 10) قواعد وجدانی اخلاق را شرط آزادی انسان قرار داد و فلسفه اخلاقش را بر این مبنا توسعه داد. تعریف اولیه ما از آزادی منفی است، و از این‌رو در ارائه بینش به ذات خود بی‌فایده است. با این وجود از درون همین [تعریف] مفهومی مثبت از آزادی برمی‌کشد که محتوای غنی‌تر و فایده بیشتری دارد ... آیا آزادی اراده چیزی جز خودآیینی است؟ اینکه اراده قانون [گذار] خویش باشد (Kant, Ak IV, p: 446) ؟

نزد کانت آزادی مثبت اراده به معنای آن است که اراده، خود واضح قواعد عمل خود باشد. در فلسفه استعلایی کانت اختیار با توجه به کاربرد عملی آن واضح اصول استعلایی اخلاق است (کانت، ۱۳۹۸، صص: ۱۶-۱۷)؛ این بدین معناست که قواعد اخلاقی‌ای که مبنای عمل موجود عقلانی قرار می‌گیرند باید ضرورت داشته باشند به‌گونه‌ای که بتوانند به‌عنوان قانون اخلاقی وضع شوند (همان، ص: ۳۶). به‌همین سبب و در تناظر با نظام مطلق عقلانی مدنظر کانت، اراده قوه‌ای است که باید به‌عنوان اصل ضروری وضع اخلاق، امری مطلق و غیر وابسته به غیر در نظر گرفته شود. کانت در توضیح این آموزه اراده را در برابر قوه میل و یا هر تصور اخلاقی برآمده از تجارب انسانی قرار می‌دهد. قوه میل همیشه معطوف به امر تجربی است چه آن را نیل به مقصودی خاص بدانیم و چه معطوف به لذت و درد. در هر دوی این موارد، تصور ایجاد شده در شخص منوط به دانشی تجربی است (همان، صص: ۳۷ و ۳۸). اما اراده زمانی می‌تواند واضح اخلاق باشد که تنها صورت قانونی (عقلانی و عاری از تجربه) موجود در دستورات آن مبدأ ایجاب آن باشد (همان، صص: ۴۰-۵۱). لذا «اختیار و قانون عملی نامشروط لازم و ملزوم یکدیگرند» (همان، ص: ۵۱). بر همین اساس قانون بنیادین عقل عملی محض ظهور

می‌یابد: «چنان عمل کن که دستور اراده‌ات همیشه بتواند در عین حال به‌عنوان اصل در قانون‌گذاری کلی پذیرفته شود» (همان، ص: ۵۳)؛ این بدان معناست که قواعد عام اخلاقی که تکلیف را سبب می‌شوند مبتنی بر امر مطلق‌اند؛ یعنی نظام اخلاقی نمودی از امر مطلق است. به این ترتیب نزد کانت خودآیینی از یک منظر شرط آزادی اراده و از منظر مقابل خود کیفیتی برآمده از آزادی است؛ لذا این دو مفهوم متضایف‌اند. اراده به‌خودی‌خود منشأ هرگونه اثر اخلاقی به‌خصوص وضع قانون اخلاقی عام است و لذا خودآیینی / اراده، مبدأ اخلاق و خودآیینی انسان، غایت آن است. در این تصویر تعلق عمل اخلاقی به خود فرد به‌شرط پیوند آن با امر مطلق و عقلانیت محض قابل‌قبول است. در غیر این صورت از آن‌رو که فرد آزادی اراده‌اش را در مفهوم ایجابی آن یعنی عمل مطابق با قانون مطلق اخلاقی نادیده گرفته باشد نمی‌توان او را خودآیین دانست.

#### تبیین‌های گوناگون از خودآیینی در دوره معاصر

خودآیینی کانت سخت بازبسته به متافیزیک عقلانی \_ استعلایی اوست. در فلسفه اخلاق تا اواسط قرن بیستم موضوع خودآیینی در خارج از ایده کانتی اخلاق، کمتر مورد توجه قرار می‌گرفت. اما تلاش‌هایی که در دهه‌های اخیر برای ایضاح این مفهوم صورت گرفته است، آن را خارج از سنت کانتی فربه‌تر کرده است (Taylor, J.S, 2005, p: 3). در تعاریف خودآیینی می‌توان دوگونه ملاک برای خودآیینی را از یکدیگر تفکیک نمود؛ گونه اول پیش‌شرط‌های خودآیینی است که کریستمن با عنوان شروط صلاحیت از آن یاد می‌کند (Christman, 2020). این پیش‌شرط‌ها عبارتند از عدم اجبار دیگران، توانایی تفکر عقلانی، عدم خودفریبی و سلامت عقل و روان. این پیش‌شرط‌ها بیانگر ضرورت‌هایی فرد از اجبارهای درونی و بیرونی است و به بیان کانتی شروط تحقق آزادی منفی هستند. در تعاریف معمولاً اختلاف جدی در مورد ضرورت وجود این پیش‌شرط‌ها وجود ندارد. اما نوع دوم ملاک‌ها که زمینه‌ساز اختلاف تعاریف است مربوط به چگونگی تأیید عمل یا باور خودآیین یا همانا تبیین فلسفی آزادی مثبت است. در این رابطه باس و وستلند (2018) سه دیدگاه ایجابی توسعه‌دهنده مفهوم خودآیینی را شناسایی کرده‌اند؛ این سه دسته دیدگاه عبارتند از: دیدگاه عقلانیت‌محور، تفکر محور و انسجام‌محور.

براساس این تقسیم‌بندی، خودآیینی کانتی یکی از تعاریف عقلانیت‌محور از خودآیینی است. در تعاریف عقلانیت‌محور معیار اصلی قضاوت در مورد فرد خودآیین انطباق عمل او با معیارها و ضوابط از پیش تعیین‌شده معقول است. حال مرجع این عقلانیت ممکن است دین، عقل مطلق، عقل فایده‌گرا یا سایر مراجع عقلانیت باشد. در نظریات تفکر‌محور نه ضوابط عقلانی - اخلاقی بلکه مهارت‌های و توانایی‌های اندیشه‌ورزی یا استدلال است که خودآیینی را تعیین می‌کند؛ یعنی انجام عمل مطابق با هنجار یا قاعده‌ای اخلاقی محور خودآیینی نیست بلکه مهم داشتن باور یا انجام عمل براساس پشتوانه‌ای استدلالی و منطقی است. در آخر تعاریف انسجام‌محور به‌عنوان دسته سوم نظریات خودآیینی به انواع نظریه‌هایی گفته می‌شود که عمدتاً با الگویی از نظریه امیال اولیه و ثانویه هری فرانکفورت، انسجام درونی میان امیال اولیه و امیال ثانویه (یا باورها و ارزش‌های) شخص را معیار خودآیینی در نظر می‌گیرند (Frankfurt, 1971 & Dworkin, 1988, 2015). در این نظریات، با این پیش‌فرض که انسان موجودی دارای قدرت تأمل است، تطابق امیال اولیه (یعنی رانه‌های بی‌واسطه عمل) با امیال ثانویه (دیدگاه فردی نسبت به امیال اولیه خود) معیار خودآیینی به حساب می‌آید.

#### ارزیابی خودآیینی به‌عنوان یک ایده‌آل تربیتی

براساس تقسیم‌بندی باس و وستلند ما می‌توانیم به روش فراتحلیل ۳ دسته شرط برای خودآیینی در تربیت ارائه دهیم. براساس ملاک‌های شماره شده در تقسیم‌بندی مذکور شخص خودآیین باید:

- توان و مهارت‌های اندیشه‌ورزی و خوب‌اندیشیدن را در رابطه با اعمال و باورهای خود کسب کند.
- مرجع یا اصولی عقلانی برای حقیقت را به رسمیت بشناسد و براساس آن، باورها و اعمال خود را جهت دهد.
- بتواند انسجام شخصی خود را حفظ کند؛ یعنی هم باورهای او مطابق با خواست خودش باشد و هم بتواند عملش را با این باورها مطابقت دهد.

در تعاریف و فعالیت‌های تربیتی ممکن است یک شرط یا چند شرط از این شروط مورد توجه بیشتر قرار گیرند. با این حال فروکاست خودآیینی به هر یک از شروط گفته شده پیامدهای تربیتی نامطلوبی در پی خواهد داشت:

۱. همانگونه که اشاره شد تعریف خودآیینی توسط کانت نسبت مستقیمی با حقیقت و امر غایی داشت. اما محوریت امر استعلایی در فلسفه او دچار این خلأ است که امر شخصی در آن نادیده گرفته شده و نسبت امر عقلانی با معناداری شخصی نیز نادیده گرفته شده است؛ لذا تأکید بر تعاریف عقلانی در معرض این تهدید قرار دارد که با تحمیل نوعی از مرجعیت عقلانی به کودکان، آن‌ها را به پیروی از چارچوب‌هایی وادار سازد که در انتخاب آن‌ها نقشی نداشته‌اند. این اشتباه ممکن است اهداف تربیتی در سطوح مختلف را شامل شود. برای مثال اگر در یک نظام تربیتی نوعی مرجعیت عقلانی خاص غایت خودآیینی قرار گیرد، آن مرجعیت به جای نشان دادن یک افق تربیتی به قید و بندی برای آزادی مفروض کودک تبدیل می‌شود.

۲. تأکید بر تقدم توانایی استدلال‌ورزی، تقلیل دیگری در خودآیینی را سبب می‌شود. امروز علی‌رغم اختلاف‌نظرها در حوزه برنامه‌درسی تقریباً این وفاق در همه دیدگاه‌های تربیتی وجود دارد که یکی از اهداف تربیت، آموزش خوب فکر کردن و فکر کردن به خویشتن است (Pithers & Soden, 2000). براساس تعاریف مرسوم، تفکر انتقادی، مجموعه‌ای از مهارت‌هاست که کمک می‌کند تا یک مسئله و مفروضات مربوط به آن شناخته شود، بر روی شفاف ساختن آن تمرکز شود و به کمک تحلیل، فهم و استنباط استقرایی یا استنتاجی، درستی و اعتبار آن مفروضات مورد قضاوت قرار گیرد (ibid). کسب «روحیه پرسش‌گری»، «فکر گشوده داشتن» «وارسی پیش‌فرض‌های غیرمستدل» و «وزن‌کشی شواهد» از جمله دال‌های پرتکرار در تبیین تفکر انتقادی‌اند (ibid). پر واضح است که این آموزه‌ها بیش از آن‌که بر محتوای اندیشه تأکید داشته باشند، بر شیوه خوب فکر کردن متمرکزند. گرایش بیش از حد به تفکر انتقادی در ارتقاء خودآیینی دانش‌آموزان، عامل تربیتی را در معرض این لغزش قرار می‌دهد که محتوا و صدق عمل و باور را نادیده بگیرد. در واقع نسبت این نوع از خودآیینی با حقیقت قطع می‌گردد. همچنین انطباق دادن خودآیینی با تفکر انتقادی، این خطر را در پی دارد که طی کردن مسیر خودآیینی به اندیشه‌ورزی محدود شود و توانایی‌هایی که شخص در حوزه عمل برای خودآیین شدن به آن‌ها نیاز دارد مورد غفلت آموزش‌گران قرار گیرد.

۳. فروکاست دیگری که ممکن است گریبان‌گیر خودآیینی در امر تربیت شود محوریت قرار گرفتن اراده شخصی در ارزیابی خودآیینی است. در تعاریف و کردوکارهای تربیتی که گرایشی صوری به انسجام شخصی (و اصالت) دارند، ممکن است نسبت انسجام شخصی با حقیقت

یا خوب اندیشه کردن کم‌رنگ یا محو شود؛ برای مثال در یادگیری‌های سازه‌گرا و یا آموزش خلاق که بسیار مورد توجه آموزش‌گران امروز است، همواره این پرسش وجود دارد که چگونه عاملیت مضاعف دانش‌آموز و کودک و نوجوان در یادگیری باید با مفهوم «علم‌آموزی» به تعادلی واقعی برسند؟

بدین ترتیب روشن است خودآیینی در تربیت در معرض تقلیل‌هایی قرار دارد که در فعل تربیتی می‌تواند مشکلاتی را سبب شود. از نظر ما اصالت آن‌گونه که هایدگر آن را طرح کرده است می‌تواند پشتوانه فلسفی قابل اعتمادی برای فهمی منسجم‌تر از ابعاد مختلف خودآیینی باشد. بنابراین در ادامه به تبیین این انگاره فلسفی خواهیم پرداخت.

#### فرارفتن از خودآیینی: اصالت (خودینگی) نزد هایدگر

در تعاریف معمول از خودآیینی، اصالت به معنای تعلق محرک عمل و باور به خود فرد است (Dworkin, 1989). در این معنا اصالت به اصل فردیت ارجاع داده می‌شود و تضمین‌کننده فردگرایی است. با این حال این مفهوم در بستر تاریخی-فلسفی آن قابل تقلیل به این تعریف نیست.

پیش از این اشاره شد که پردازش مفهوم اصالت در جنبش رمانتیسیم قرن ۱۸ و ۱۹ و در برابر موج عقل‌گرایی مدرن رخ داد. در دوره معاصر نیز اگزیستانسیالیست‌ها به‌عنوان میراث‌داران رمانتیسیم، به تبیین‌های مختلف از مفهوم اصالت و مفاهیم مشابه آن پرداخته‌اند. آن‌ها با الهام‌گیری از انگاره‌های رمانتیک و در واکنش به کل‌گرایی فلسفه‌های مدرن و تفسیر عقل‌گرایانه آن‌ها از خودآیینی انسان با ادبیات فلسفی خود این مفهوم را توسعه داده‌اند. آن‌ها معتقدند انسان جدید در بند ساختارهای عقلانی جامعه مدرن، فردیت خود و معنای زندگی را از کف داده است. اندیشمندانی همچون کیرکگور، نیچه، هایدگر، یاسپرس و مارسل هرکدام با تأکید بر یکی از سازه‌های مدرنیته به این مضمون اشاره کرده‌اند. کیرکگور با نظام یکسان‌ساز سیاسی دست به گریبان بود. (Kierkegaard, 1980, p: 33; & Smith, 2005) یاسپرس تکنولوژی مدرن و نمود اجتماعی آن (بوروکراسی) را هم‌چون ماشین بزرگی تصور می‌کرد که توده مردم را شکل می‌دهد و معتقد بود انسان باید سرور تکنولوژی شود (Jaspers, 1951). هایدگر و مارسل نیز با نقد جهان تکنیک‌زده خلأ ایجاد شده برای انسان مدرن را نقد و تحلیل

1 Constructive learning

۲- اگزیستانسیالیست‌های خدا‌باور و غیرالهادی

3 apparatus



کرده‌اند. (هایدگر، ۱۳۷۳، مارسل، ۱۳۸۷). پیش‌فرض این فلسفه‌ها نوعی از بیگانگی با خود و یا جهان است. از این منظر آنچه آرمان خودآیینی را با چالش مواجه می‌کند خود - بیگانگی فرد است که به‌خاطر زیست اجتماعی انسان در جامعه مدرن به او تحمیل شده است. این فیلسوفان همگی به شیوه خود بازیابی حقیقت شخصی و معنای غایی در زندگی و تعلق داشتن به خویش را به‌عنوان راه غلبه بر خود - بیگانگی طرح نمودند.

در این میان یکی از شناخته‌شده‌ترین مفهوم‌پردازی‌ها درباره مفهوم *اصالت* توسط مارتین هایدگر صورت گرفته است. برداشت او از این مفهوم در آمیخته با طرح کلان فلسفی اوست. او در هستی و زمان از اصطلاح *Eigentlichkeit* استفاده کرده است و به مفهوم *اصالت* شأنی دیگر می‌بخشد. ترجمه دقیق‌تر این واژه آلمانی خودینگی است و براساس آن اصالت نه به معنای تعلق‌باور و عمل به فرد بلکه به معنای خود - بودن است. خودینگی شیوه‌ای از بودن و یا هستن در جهان است و نه تطابق دادن اعمال و افکار با معیاری که از پیش به‌عنوان حقیقت پیش‌فرض گرفته شده است.<sup>۲</sup>

#### نقد سوبرژکتیویسم و نیهیلیسم معاصر

پیش از آن‌که اصالت در اندیشه هایدگر را مورد بررسی قرار دهیم لازم است در رابطه با نقد سوبرژکتیویسم توسط او توضیحاتی ارائه دهیم؛ هایدگر مهم‌ترین مسئله عصر ما را نیهیلیسم برآمده از دوآلیسم دکارتی می‌داند. او معتقد است تفکر مدرن به‌جای آن‌که انسان را در جهان‌داری‌اش بشناسد، به او شأنیت شناسنده مطلق و فاعل خودبنیاد بخشیده و به این ترتیب باعث شده است خود و جهان‌ش را از این جایگاه فهم نماید. سوبرژکتیویسم به این معناست که رابطه ذهن و عین و عالم و معلوم را به رابطه سوژه و ابژه بدل کنیم. در این نگاه سوژه فقط شناسنده نیست بلکه براساس «می‌اندیشم پس هستم» دکارتی بنیاد شناسایی و واضح ابژه است (داوری، ۱۳۸۲، ۸-۹). علم جدید به‌عنوان یک سازمان شناختی نتیجه این نگاه است (هایدگر، ۱۳۷۹). در علم سوبرژکتیو از طرفی انسان بنیان‌گذار چیزهاست ولی از طرف دیگر خود به بخشی از دستگاه علم تبدیل می‌شود و از عالم و حکیم به پژوهش‌گر بدل می‌شود. در این جهان، موجود چیزی است که به تصویر درمی‌آید و جهان تصویرگونه عیان می‌شود پس هر آنچه به تصویر نیاید در جهان نخواهد بود. پیامد این وضعیت آن است که

<sup>۳</sup> alienation

<sup>۲</sup> در ادامه مقاله برای جلوگیری از اغتشاش واژگانی از همان واژه اصالت برای اشاره به خودینگی هایدگر بهره خواهیم برد.

بشر از سرمایه‌های معنوی خود فاصله گرفته و آنچه قبلاً روح خوانده می‌شد به هوش (در سنت داروینی) فروکاسته شده است (Heidegger, 2014, pp: 51-52). هایدگر در فلسفه‌اش به دنبال غلبه بر سوپژکتیویسم است؛ به بیان دیگر به دنبال احیای حقیقت و امر معنابخش در فلسفه امروز است. حقیقت آن چیزی است که معنابخش است در حالی که در عصر روشن‌گری معنایابی شأن اصلی سوژه نیست، بلکه شأن او به فاعل شناسایی فروکاسته شده است. حقیقت نزد هایدگر به معنای مطابقت عین و ذهن نیست چرا که او در سطح هستی‌شناسانه به دوگانگی ذهن و عین قائل نیست.

نقادی‌های هایدگر به سوپژکتیویسم هم‌عرض با هستی‌شناسی او و مقدمه‌ای بر طرح مفهوم اصالت است. از نظر او هستی در بنیادی‌ترین معنای خود شأنی متمایز از هستنده‌ها و موجودات دارد. از آن‌جا که علم و تکنولوژی چارچوب معرفت‌شناسانه تحمیل شده در زمانه ماست و بر هستی حجاب افکنده است (هایدگر، ۱۳۷۳ و ۱۳۷۹) هستی‌شناسی بنیادین مبتنی بر اصالت انسان راهی برای بازیابی هستی به‌عنوان یک کل معنادار است.

### اصالت در فلسفه هایدگر

هایدگر در کتاب هستی و زمان به تبیین اصالت دازاین پرداخته است. دازاین در زبان آلمانی به معنای آن‌جا - بودن است و هایدگر این واژه را برای اشاره به محاط بودن انسان در هستی وضع کرده است. از این منظر در-جهان- هستن به معنای حل بودن فرد در محلول جهان نیست؛ چراکه «فردیت جدا از جهان خواه متأثر از شرایط باشد خواه نباشد، مفهومی است که به لحاظ هستی‌شناختی به هیچ‌وجه امکان عملی ندارد» (جمادی، ۱۳۸۵، ص: ۴۵۴). به این ترتیب دازاین برخلاف فرد در تصور فلسفی معمول (سوپژکتیو)، جهان‌مند است و نمی‌توان آن را جدا از جهانش فهمید.

اصالت در فلسفه هایدگر شیوه بودن حقیقت‌جویانه انسان در جهان‌مندی اوست و معطوف به گذر از شناخت هستنده‌ها به سوی فهم هستی در معنای عام آن است. برقرار نمودن ارتباط با هستی به حضور دازاین در هستی وابسته است. او باید بتواند ابتدا خودش را مغتنم شمارد. دازاین:

! spirit

۲. مباحث هایدگر در این زمینه به نقادی‌های فلسفی انتزاعی محدود نمی‌شود بلکه طنین سیاسی نیز دارد. او آمریکا و شوروی پس از جنگ جهانی دوم را مسبب میان‌مایگی آدمیان به واسطه بسط تفکر تکنولوژیک معرفی می‌نمود (نقیب زاده، ص: ۲۱۹).

۳ Da-sien

«در هستی‌اش می‌تواند خودش را برگزیند، خودش را به چنگ آورد و یا خودش را گم کند، و یا خودش را هرگز به چنگ نیاورد و یا فقط در ظاهر به چنگ آورد» (هایدگر، ۱۳۸۹، ص: ۶۰).

لذا اصالت به معنای سیر دازاین فراخور ساخت عمیق هستی اوست. این سیر از عدم اصالت آغاز می‌شود. دازاین ابتدا به ساکن غیراصیل است و محاط در زیستن با کسان و پرگویی است.

دازاین در وهله اول و غالباً در کنار جهانی است که به آن دل مشغول است ... دازاین در وهله اول همیشه از پیشاپیش از خودش به مثابه «هستن توانستن» خودینه فروافتاده و در جهان سقوط کرده است. ساقط‌بودگی در جهان به معنای جذب شدن در با - یکدیگر هستن به وسیله پرگویی، کنجکاو و ایهام هدایت می‌شود (هایدگر، ۱۳۸۹، ص: ۲۳۳).

بدین نبط دازاین خودینه برای گشوده بودن رو به هستی ابتدا باید از پرگویی، کنجکاو و ایهام فاصله بگیرد. این ویژگی‌ها هر سه خاصیت زیستن دیگران منتشر و دازاین غیراصیل است.

### پروا

اما اصالت صرفاً مفهومی سلبی نیست. پیش از این بیان کردیم که دازاین در هستنش «هم هستی خویش را دارد». هایدگر معنایابی (و به بیان دیگر غایت‌اندیشی) را وجه ایجابی خودینه شدن دازاین می‌شمارد. خودینه شدن حالتی است که در آن خصلت‌های هستی دازاین آشکار می‌شود و این خصلت‌ها فراچنگ نمی‌آید مگر تمام هستی دازاین فراچنگ آید (جمادی، ۱۳۸۵، ص: ۵۱۷). دازاین خودینه باید خود را به عنوان یک کل فراچنگ آورد؛ کلی تعیین نیافته و فروافتاده در جهان که خاصیت ویژه آن معناداری است. او همواره در - جهان - بودنش به عنوان یک کل را فهم می‌کند.

ساختار هستن در جهان انسان پروا است. پروا بیان کلیت نحوه حضور دازاین در جهان است؛ یعنی فراپیش - خود - هستن - در - (جهان) به مثابه هستن - در کنار. ساخت پروا

<sup>1</sup> das man

<sup>۲</sup> ویژگی بنیادین دازاین هستی رو به سوی امکان جدید است. به همین خاطر هایدگر تعبیر هستن توانستن را برای وصف دازاین به کار می‌برد.

<sup>3</sup> Miteinandersein – Being with one other

<sup>4</sup> Sorge, care

دلالت بر گرایش وجودی اونتیک خاصی مانند نگرانی یا بی‌خیالی نداشته (هایدگر، ۱۳۸۸، ص: ۲۵۴) و فاقد هرگونه جهت‌گیری اخلاقی است. بدین‌معنا پروا‌گلیت آگاهی انسان نسبت به خود به‌عنوان هستنده‌ای در جهان افتاده و دارای نسبت با دیگران و چیزهاست. اصالت در ساختار پروامندی دازاین است که می‌تواند به‌صورت ایجابی فهمیده شود.

### زمان‌مندی دازاین

هایدگر در بخش دوم هستی و زمان، تمامیتی که به‌عنوان شرط (ایجابی) اصالت دازاین از آن سخن گفتیم را در فهم زمان‌مندی و هستی رو به مرگ دازاین می‌داند. در جهان بودن خاصیتی زمان‌مند دارد به این معنا که همواره خود را در نسبت با گذشته، حال و آینده فهم می‌کند. این سه زمان‌مندی توالی اکنون‌ها نیستند سه حالت برون‌خویشی‌اند و برون‌خویشی خاص انسان است (جمادی، ۱۳۸۵، ص: ۵۱۵). در زمان‌مندی بنیادی برخلاف زمانی که ساعت نشان می‌دهد من بر زمان احاطه ندارم بلکه خود زمان هستم. حال و گذشته حاضر افکنندگی یا همان جبر را بر من آشکار می‌کند اما افق آینده، برون‌خویشی و فراروندگی آزادی مرا بر من منکشف می‌کند. به همین دلیل زمان‌مندی کاشف اصالت دازاین است. «زمان‌مندی خود را همچون معنای پروای خودینه عیان می‌سازد» (هایدگر، ۱۳۸۹، ص: ۴۱۲) و «وحدت نخستینی ساخت پروا در زمان‌مندی نهفته است» (همان، ص: ۴۱۳). این توانش هستی می‌تواند اصیل یا نااصیل بودگی دازاین را در پی داشته باشد.

مهم‌ترین قطعیت در ساخت زمان‌مند هستی انسان مرگ است و در این معنا (سواى آنکه چه باوری درباره آن داریم) غایت هستی انسان است. زیست روزمره بدون دربرگرفتن حقیقت مرگ اصالت را به همراه ندارد. از نظر هایدگر مرگ فقط واقعه‌ای نیست که در آینده رخ خواهد داد بلکه در بستر زمان‌مندی انسان با حال و گذشته او گره خورده است (جمادی، ۱۳۸۵، ص: ۵۱۸). بدین‌ترتیب دازاین خودینه در فهم خود به‌عنوان هستنده برون از خود ایستاده زمان‌مند و در مسیر مرگ می‌تواند هستی خود را به‌عنوان یک کل معنا کند. مرگ آگاهی علت و معلول هستی خودینه دازاین است. همین مرگ آگاهی است که دازاین را از آمیختگی با دیگران منتشر برمی‌کند و به عرصه خویش‌مندی و مصممیت وارد می‌کند (هایدگر، ۱۳۸۹، صص: ۳۷۷-۳۷۸).

<sup>۱</sup> برخلاف آنچه امروزه در اخلاق مراقبت بر آن تأکید می‌شود.

بدین ترتیب اصالت در نهایت در عزم دازاین برای با مرگ زیستن متبلور می‌شود. مصممیتِ حالی از دازاین است که مرگ را به معنای حقیقی آن فراچنگ آورده و با آن یگانه شده است. در این وضعیت دازاین به تنهایی و گسست خویش آگاه می‌شود و در پی آن عزم مرگ می‌کند. او در این عزم منتظر مرگ نمی‌نشیند بلکه به فراخور این «خویش‌مندترین ساختار خود یا من خویش» عمل می‌کند (جمادی، ۱۳۸۵، ص: ف ۵۳۳). در نهایت، اصالت وصف دازاین است زمانی که به مصممیت مرگ آگاهانه در رسد، «مصممیتِ پیشتاز اگریستانسی است که امکان مرگ و تناهی بر آن همواره گشوده است» (همان، ص: ۵۳۷).

### ارزیابی آرمان خودآیینی از منظر اصالت

اصالت در نهایت با پرواداری و مواجهه مصممانه با مرگ به‌عنوان افق هر لحظه حاضر هستی دازاین، از زیست غیراصیل و ناخودینه او متمایز می‌شود. در اندیشه هایدگر انسان سوژه شناسنده آن‌گونه که کانت آن را تصویر می‌کند نیست بلکه خود حال در جهان است. همچنین ویژگی بنیادین دازاین آن است که می‌تواند از هستی برون ایستد و به آن به‌عنوان یک کل بیاندیشد. انسان تنها موجودی است که هم هستی خود را دارد. اگریستانس ریشه در ek-sistence دارد که به معنای از خود بیرون ایستادن است و البته این برون‌ایستادگی کاشف حقیقت است (Heidegger, 1977, p: 204). لذا در تبیین هایدگر انسان صرفاً فاعل اندیشه و عمل نیست و قرار نیست به چیزها (چه در ساحت اندیشه و چه در ساحت عمل) شکل دهد، بلکه فروافتاده در جهان و جوینده معنای هستی است. بدین سبب خود بودن او نیز (آن‌گونه که دکارت تصور می‌نمود) در اندیشیدن او نیست بلکه در مواجهه او با هستی است. اصالت بازیابی حقیقت به شیوه‌ای اگریستانسیال است و این معنایابی بازبسته به جهان‌مندی دازاین است. حقیقت نزد هایدگر «در نخستینی‌ترین معناگشودگی دازاین است، که مکشوفیت هستنده درون جهانی به او تعلق دارد» (هایدگر، ۱۳۸۹، ۲۸۹). در واقع حقیقت حاصل کشف اصالت دازاین است. حقیقت وجود دارد چون دازاین هست ولی این بدین معنا نیست که حقیقت در اختیار سوژه است. سوژه و آنچه حقیقت می‌پندارد به لحاظ هستی‌شناختی از آن جهت که هر دو در ساخت دازاین هستند، امکان پیش‌فرض گرفتن حقیقت را به وجود می‌آورند (همان، ص: ۲۹۴). بدین جهت حقیقت از منظر هستی‌شناسانه چیزی فراتر از گشودگی و کشف‌کنندگی دازاین در جهان‌مندیش نیست.

در مقایسه با خودآیینی اخلاقی کانتی، اصالت، مسیری از غایت‌اندیشی و حقیقت‌جویی را پیگیری می‌کند که گسسته از اگزستانس انسان یا همان درگیری بالفعل و ذوابعاد او با جهان نیست. در مقام نوعی انسان‌شناسی، اصالت هر چند همچون خودآیینی کانت دغدغه حقیقت و فردیت دارد اما فرد عقلانی را منفک‌شده از جهان نمی‌داند. سیر از عدم اصالت به اصالت نوعی سیلان وجودی است که عنصر اصلی آن جهان‌مندی، پروامندی، زمان‌مندی و هستی‌رو به مرگ است. در مقایسه با خودآیینی کانت اصالت تقریر متفاوتی از غایت‌مندی انسان و نسبت او با حقیقت ارائه می‌دهد. در این تقریر، حقیقت و غایت‌مندی انسان دو مؤلفه جدا از هم نیستند که بخواهیم به روشی استعلایی آن دو را به یکدیگر مرتبط کنیم. براساس نظر هایدگر اگزستانس انسان از مبنا‌گشاینده معنای هستی و تنها مجرای انکشاف حقیقت هستی است؛ لذا غایت انسانیت تطابق با قوانین مطلق اخلاقی نیست، بلکه غایت‌مندی وابسته به اصل هستی انسان و بازیابی ژرفای درون‌داد این هستی است زمانی که خودینه باشد؛ به بیان دیگر حقیقت برای کانت امری شناختی، اخلاقی و مطلق است، اما نزد هایدگر کنشی، معنابخش و برآمده از ذات زمان‌مند انسان است. در این برداشت دازاین موجودیتی عقلانی نیست که باید در مسیر عقلانیت مطلق گام بردارد بلکه درکی شخصی و وابسته به زمان‌مندی بنیادینش از غایت خویش و حقیقت دارد. تبیین کانت از خودآیینی هر چند معطوف به حقیقت و امر اخلاقی است اما از آن‌جا که در مدار سوژکتیویسم و سوژه‌انگاری انسان است، حقیقت یا امر مطلق را منفک از زیست اگزستانسیال انسان قرار می‌دهد. به همین دلیل دستور اخلاقی آن‌گونه که کانت آن را وصف کرده است نمی‌تواند محور عمل معنادار دازاین قرار گیرد. اما هایدگر برخلاف کانت تفسیری از انسان بودن ارائه می‌دهد که غایت‌بودگی او را به جای نشانیدن در پایان انسان‌شناسی فلسفی در ابتدای آن قرار می‌دهد. در این معنا حقیقت در یک نظام استعلایی عقلانی تعیین نمی‌شود بلکه بازبسته به معنایی است که اگزستانس زمان‌مند دازاین بر او منکشف می‌کند. این غایت‌شناسی در گرو فراچنگ آوردن مداوم هستی‌رو به مرگ است.

اصالت، آرمانی هستی‌شناسانه (اونتولوژیک) است و فراتر از مواجهه روزمره یا به بیان خود هایدگر دغدغه‌های هستومندان (اونتیک) قرار می‌گیرد. در تعاریفی که از خودآیینی ارائه شد امر تثبیت‌کننده خودآیینی یکی از ملاک‌های سه‌گانه طرح شده یعنی مطابقت با مرجعیت عقلانی، توانایی خوب اندیشیدن و تطابق امیال اولیه با امیال ثانویه است. در مقابل نزد هایدگر آن‌چه می‌تواند پشتوانه اصالت باشد نه امری عینی (از جنس سه‌ملاک گفته شده) بلکه امری

وجدانی است. هایدگر وجدان را پدیده‌ای اگزیستانسیال و در آمد و شد، شهادت‌دهنده و تعیین‌گر هستن خودینه یا ناخودینه دازاین می‌داند (هایدگر، ۱۳۸۹، ص: ۳۴۳-۳۴۵). لذا برخلاف خودآیینی، اصالت به‌دنبال سنگ محکی همیشه حاضر و عینی نیست، بلکه دعوت و فراخوانی درونی به‌سوی خودینه شدن یا بازیابی زندگی رو به‌سوی مرگ است (همان، ص: ۳۴۶). خودینه شدن به عرصه هستی‌شناسانه وجود (اگزیستانس) انسان تعلق دارد در حالی که خودآیینی (به‌خصوص در تعاریف فنی آن) در ساحت اونتیک وجود او قرار می‌گیرند.

از منظر تربیتی، اصالت برخلاف خودآیینی در سطح هستی‌شناسانه دستورالعملی برای تطابق یافتن با ارزش یا هنجار از پیش معلوم نیست. اصالت مسیری برای بازگرداندن معنا و غایت‌مندی به انسان فروافتاده در جهان است. از همین جهت این مفهوم برخلاف برخی تقریرها از خودآیینی گسسته از حقیقت نیست و نمی‌توان براساس آن شأن فرد را از شأن حقیقت تفکیک نمود؛ به بیان دیگر اصالت به‌عنوان ایده‌آل یا هدفی تربیتی احیای حقیقت وجدانی است و به تکنیک‌ها و تعاریف صوری برای ضمانت عقلانیت، اندیشه‌ورزی و یا فردیت محدود نیست. در عین حال اصالت در تقابل با تعاریف و کردوکارهای تربیتی معطوف به خودآیینی قرار نمی‌گیرد. اصالت افقی کلان برای پرورش خودآیینی در تربیت ارائه می‌دهد که می‌تواند راهبر و خطاگیر فعالیت‌های تربیتی باشد. همچنین اصالت می‌تواند تنظیم‌کننده ملاک‌های گفته شده برای خودآیینی باشد. به‌طور خاص در تعاریف تفکرمحور و انسجام‌محور از خودآیینی که پیش از این ذکر شد، اصالت ارتقاءدهنده برداشت‌مان از اندیشه‌ورزی انسان و انسجام شخصی اوست. از منظر اصالت‌مندی، اندیشه‌ورزی به تفکر و استدلال منطقی و حل مسئله محدود نیست بلکه اندیشه در نهایت باید انسان فروافتاده در هستی را به‌عنوان یک کل بازشناسی کند. همچنین در رویکرد هایدگر به اصالت، انسجام درونی هدفی فراتر از تطبیق عمل فرد با ارزش‌های موردنظرش دارد. انسجام شخصی در این نگاه معطوف به یک عمل یا باور مشخص نیست بلکه فرآیندی است که در جریان حقیقت‌جویی و مصممیت غایت‌اندیشانه شخص محقق می‌شود. بدین ترتیب اصالت می‌تواند اصلاح‌کننده رویکردها و فعالیت‌های تربیتی در جهت بسط خودآیینی باشد. در بخش بعدی به‌طور دقیق‌تر به نتایج بسط چنین رویکردی در حوزه‌هایی از تعلیم و تربیت خواهیم پرداخت.

علی‌رغم بصیرت‌هایی که مفهوم اصالت در فلسفه هایدگر به تربیت‌اندیشی می‌افزاید این مفهوم‌پردازی خالی از ابهام و نقص نیست. یکی از نقدهای جدی به هایدگر بهره گرفتن او از ایده‌هایی است که هر چند وام‌گرفته از اندیشه الهیاتی مسیحی‌اند، هایدگر سعی در سکولار

کردن آن‌ها دارد. مفاهیمی چون اضطراب هستی‌شناسانه، پروا و مرگ وام‌گرفته از مسیحیت‌اند و همراه با یکدیگر ساختار ابدیت‌شناسی را شکل می‌دهند که هر چند سکولار است، متناظر آخرت‌شناسی آیین عیسوی است (باقری، ۱۳۹۹، صص: ۳۲-۴۶). بهره گرفتن از این مفاهیم در بستر هستی‌شناسی لادریگرانه هایدگر باعث شده است تبیین او از اصالت تاحدی مبهم و رازآلود شود و از مواجه شدن با تفکر دینی طفره رود برای مثال مرگ آگاهی هر چند به درستی نقش مهمی در هستی‌شناسی او دارد اما او مرگ را با همه امکان‌هایش مورد بررسی قرار نمی‌دهد. او مخالف با ایده زندگی پس از مرگ است اما به‌عنوان فیلسوفی که جستجوگر معنای هستی است نمی‌تواند بدون دلیل منکر امکان آن شود. مشابه همین نقد به انگاره هایدگر در باب زمان نیز قابل ایراد است. زمان‌مندی اساس جهان‌داری انسان نزد هایدگر است، اما او دلیلی بر رد وجود بی‌زمان (خدا) در فلسفه‌اش ارائه نمی‌کند؛ لذا باید گفت علی‌رغم آن‌که هایدگر فلسفه‌اش را فلسفه‌ای ساخت‌شکنانه و بینادین می‌داند اما در واقع مفهوم‌پردازی‌های او به‌خصوص در هستی و زمان در گفتگوی دائم او با اندیشه الهیاتی مسیحی شکل گرفته است. و این رویه بدون آنکه درک دینی از امر غایی مورد نقد و بررسی قرار گیرد، در مفهوم‌پردازی‌های گوناگون هستی و زمان تکرار می‌شود. پرسش دیگری که به نوعی با همین نقادی مرتبط است، در مورد دریافت هایدگر از مفهوم وجدان است. وجدان به‌عنوان هدایت‌گر دازاین خودینه به نظر امری کاملاً شخصی است و این شبهه به وجود می‌آید که ممکن است فلسفه هایدگر دچار نوعی سولپسیسیسم شود. بدون شک هایدگر خود را از چنین اتهامی مبرا می‌داند لیکن نیاز به توضیح است که امر وجدانی دقیقاً چه مختصاتی دارد و رابطه آن با امر هستی‌شناختی چیست؟ در واقع در تعریف امر وجدانی اگر ملاک‌هایی بین‌الذاتانی به‌هیچ‌وجه وجود نداشته باشد، آنگاه اصالت هایدگری نیز می‌تواند در همان دامی بیافتد که تعاریف انسجام‌گرا از خودآیینی دچار آندند.

### کاربست آرمان اصالت در تعلیم‌وتربیت: اصالت به‌عنوان غایتی تربیتی فراتر از خودآیینی

علی‌رغم پیچیدگی‌ها و بعضاً ابهام‌هایی که در تبیین هایدگر از اصالت وجود دارد، تبیین‌های هستی‌شناسانه مرتبط با این مفهوم در فلسفه هایدگر (که به برخی از مهم‌ترین آن‌ها پرداخته شد) بصیرتی گران‌مایه برای فلسفه تربیت و تربیت‌اندیشان به همراه دارد. بر این اساس شأن تربیت انسان خودینه توجه به ادراک هستی‌شناسانه اوست. هایدگر از خطر نیست‌انگاری برای انسان حذر دارد به این معنا که نمی‌خواهد انسان فاقد جهت‌مندی معنایی شود. نیست‌انگاری نقطه اوج سوبرکتیویسم است به این معنا که وقتی اراده قدرت را تنها امر



برفرازنده در زیست انسان دریابیم آنگاه هیچ مرجعی برای جهت‌دهی و معنابخشی حضور نخواهد داشت. این حذر در این واژگان نیچه طنین‌انداز می‌شود: «چه معنا می‌دهد نیست‌انگاری؟ این که برترین ارزش‌ها خود را بی‌اعتبار سازند؛ غایت گم می‌شود و گم می‌شود پاسخ به "چرا؟"» (نیچه، اراده معطوف به قدرت، به نقل از هایدگر، ۱۳۸۴، ص: ۳۴). در همین راستا در فلسفه هایدگر معنا به‌عنوان یک کل، دربرگیرنده هستی دازاین است و لذا جستجوی معنای هستی و متعاقب آن معنای هستی انسان، یگانه امر هنجاری قابل ارائه است.

بر همین اساس غایت امر تربیتی نیز نه انسان عقلانی بلکه غلبه بر نیهیلیسم است. تربیت هر چند در ذات خود انتقال دانش و ارزش است اما آموزش و پرورش نباید بندهایی بر اندیشه و جان کودک و نوجوان بزند که او نتواند سیر خویش را به‌سوی دریافتی‌ها از دوگانه‌ها از هستی ببیماید. انسان خودآیین، انسان رهرو و شنونده است. او هر چند باید ارزش‌ها را بشناسد و دانش معمول را کسب کند، نباید این هر دو را فراتر از هستی خودینه‌اش قرار دهد. تربیت خودینه باید دغدغه معنای هستی را در کودک و نوجوان ایجاد کند و آن را بپرورد. به‌خصوص در شرایطی که هر روز نمود هستنده‌ها در عصر تصویر جهان بیش از پیش بر حقیقت‌جویی غلبه می‌یابد، امر تربیتی باید بتواند کودک یا نوجوان را با خوداندیشی بی‌کران مواجه کند. اصالت وابسته به بیداری وجدان، درون‌اندیشی و مسیری است که شخص باید خود عنان آن را در دست گیرد، لذا چنین آرمانی دارای مسیری مشخص و برنامه‌ریزی شده نیست. در ادامه مهم‌ترین ابعاد به‌کارگیری آرمان اصالت در تربیت را مورد بررسی قرار خواهیم داد.

#### ۱. اصالت آرمانی تنظیم‌گر برای خودآیینی

پرسش مهمی که پس از این مرور فلسفی- تربیتی به‌وجود می‌آید آن است که آیا محوریت‌یافتن آرمان اصالت در تعلیم و تربیت به معنای نادیده گرفتن خودآیینی در تعلیم و تربیت است؟ ما در تعلیم و تربیت و در زیست روزمره انسان‌ها به وضوح با شرایطی مواجه هستیم که نمی‌توانیم از خودارزیابی‌های سوپزکتیویستی چشم‌پوشی کنیم؛ برای مثال جریان تربیت سرشار از موقعیت‌هایی است که در آن یا فرد باید ارزش‌هایی را بپذیرد و به آن‌ها عمل کند یا آن‌که در برابر آن‌ها پرسش‌گری کند. به یک معنا توانایی خودارزیابی، استدلال و پیروی از امر معقول‌بخشی جدانشدنی از زیست خودینه دازاین هستند. در پاسخ باید گفت هر چند اصالت از منظر غایی با خودآیینی در تعاریف صوری آن هم‌نوا نیست، با این حال این به معنای انکار اهمیت خودآیینی نیست. دازاین نمی‌تواند از هست‌مندی و در

جهان‌افتادگی‌اش برائت بجوید بلکه هستی در میان دیگران بخشی از هویت اوست. لذا عطف توجه هایدگر به شأن هستی‌شناسانه دازاین به معنای نادیده گرفتن و یا کم‌اهمیت بودن دل‌مشغولی روزمره انسان نیست. پس در مقام عمل در تربیت اصیل باید جایگاهی برای خودآیینی نیز در نظر گرفت. در این معنا تلاش برای خودآیین شدن و خودراهبری اگر در کلیت هستی دازاین فهم شود و جایگزین غایت‌مندی اگزیستانسیال او نشود می‌تواند هم‌راستا با اصالت او باشد و خودآیینی هم‌چنان می‌تواند به‌عنوان هدفی میانی در تربیت در نظر گرفته شود؛ لذا عطف به پرسش آغازین پژوهش باید گفت خودآیینی به‌عنوان هدفی تربیتی باید ذیل غایت هستی‌شناسانه و آرمان خودپینه شدن قرار گیرد.

### ۲. مسئولیت‌بخشی به‌عنوان روش محوری در تربیت اصیل

با توجه به تأثیر آرمان اصالت بر تعیین غایتی هستی‌شناسانه در تربیت، پرورش خودآیینی (در هر سه معنای ذکر شده آن) به‌عنوان هدف تربیتی به‌تنهایی در کردوکارهای تربیتی کفایت نمی‌کند. بنا بر آراء هایدگر پیشنهاد دقیق‌تر این پژوهش برای پیگیری غایت اصالت توجه ویژه به مسئولیت‌بخشی در فعالیت‌های تربیتی است. اصالت و پروامندی دازاین بیانگر اصل مسئولیت‌پذیری انسان در هستی هستند (هایدگر، ۱۳۸۹، ص: ۳۶۸). نزدیک‌ترین مضمون تربیتی به پروامندی در فلسفه هایدگر «مسئولیت» است. او مسئولیت هستی‌شناختی دازاین را بر پایه ویژگی اگزیستانسیال «تقصیر» توضیح می‌دهد، منظور از تقصیر هستی‌شناختی آن خلأ وجودی است که فرد را به‌سوی خودپینه‌تر شدن سوق می‌دهد (هایدگر، ۱۳۸۹، ص: ۳۶۰-۳۶۸).

از همین‌رو پنجره اصلی فعالیت تربیتی معطوف به آرمان اصالت، تقویت مسئولیت‌پذیری انسان در هستی خویشتن است. هر چند این غایت در ابتدا مبهم به نظر می‌رسد اما با دقت و مقایسه‌های تطبیقی می‌توان ابعاد آن را روشن‌تر ساخت. در نگاه کانتی غایت نهاد تربیت، پرورش فرد عقلانی و واجد خودآیینی اخلاقی است. در خوانش‌های دیگر از خودآیینی نیز اندیشه‌گری نقادانه و حفظ فردیت را می‌توان به‌عنوان غایات تربیت انسان معرفی کرد. اما غایت تربیت از منظر آرمان اصالت (آن‌گونه که توسط هایدگر تبیین شده است)، پرورش انسان مسئول و پاسخ‌گو در برابر ندای وجدان و هستی است. بر این مبنا از آن‌جا که غایت تربیت مسئول شدن است، اصالت توأمان در به فعلیت رساندن امکان‌مندی انسان و در عین حال قرار گرفتن این امکان‌مندی در مسیر مسئولیت‌پذیر بودن در جهان است. در این زمینه آنچه ابتدا اهمیت دارد پاسخ‌گو بودن او به مسئولیت خویشتن است. مسئولیتی که ذاتی بودن او

در جهان است. این مسئولیت‌مندی از دل پروامندی سر برمی‌آورد و نشأت‌گرفته از وجه اونتولوژیک هستی دازاین است. از این منظر معیار اصیل بودنِ شخص صرفاً فاعلیت و شأن سوژگی نیست بلکه او باید خود را در برابر هستی و وجدان خویش مسئول بشناسد؛ لذا این آرمان نوعی پذیرندگی و انفعال هستی‌شناختی را نیز می‌طلبد که در زیست هر روزه دازاین خود را نشان می‌دهد. تربیتی که بر این مبنا شکل می‌گیرد ضمن آن‌که به دنبال شکوفایی استعدادهای فکری و عملی فرد است و او را از فعالیت باز نمی‌دارد، در عین حال شکوفایی ابعاد وجودی فرد را وابسته به آمادگی او برای نوعی از انفعال می‌داند. انفعال و پذیرندگی در برابر حقیقت. چنین انفعالی نه تنها خودآیینی فرد را محدود نمی‌کند بلکه عمقی از خودآیینی را برای او نمایان می‌سازد که برآمده از صداقت با خویش است و راهبر نهایی عقلانیت و اندیشه و عمل خودآیین است. بر این مبنا خودآیینی در تربیت بدون پرداختن به عمق مسئولیت انسان امری ابتر و پرورنده خودمحوری است.

گذر از عدم‌اصالت به اصالت مسئولیت‌پذیری ترجمان دیگری از پروامندی دازاین است و همان‌طور که ساخت پروا در اگزیستانس دازاین پیونددهنده و گشاینده هست‌مندی (ساحت اونتیک) به ساحت هستی (اونتولوژیک) است، مسئولیت‌پذیری و مسئولیت‌بخشی به‌عنوان هدفی محوری در تعلیم و تربیت می‌تواند پیونددهنده این دو عرصه در تعلیم و تربیت باشد. بر این اساس سرمشق قرار گرفتن مسئولیت‌پذیری در برابر هستی به‌عنوان غایت تربیت، در سطوح پایین‌تر کردوکارهای تربیتی نیز پیامدهای جدی و مستقیم خواهد داشت؛ یعنی مسئولیت‌پذیری در تعاملات روزمره انسان با سایر انسان‌ها و جهان طبیعت، محور برنامه‌های تربیتی قرار خواهد گرفت.<sup>۱</sup>

ایده محوری مسئولیت، پیامدهای مهمی در کردوکارهای تربیتی خواهد داشت. یکی از دلالت‌های محوری چنین نگاهی محوریت بخشیدن به نوجوانی به‌عنوان دوره آغاز مسئولیت‌پذیری است. نتیجه این نگاه تلاش هر چه بیشتر برای قرار گرفتن نوجوانان در موقعیت‌های مسئولیت‌پذیری است. از آن‌جا که نوجوانی دوره آغاز خودشناسی و شکل‌گیری تأملات هستی‌شناختی است به‌کارگرفتن مسئولیت به‌عنوان هدف و نیز روش تربیتی در این دوران از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. شخصی که نتواند تجربه‌های کافی از مسئولیت‌پذیری داشته باشد، عملاً با انسانیت در مقام تقبل مسئولیت خویشتن در هستی بیگانه خواهد بود. در مقابل دریافت از خود به‌عنوان فردی مسئول، مقدمه جدیت شخص برای فهم هستی‌اش

۱. شباهت این تعابیر با تعابیر دینی از غایت تربیت غیرقابل انکار است.

به‌عنوان «مسئولیت» خواهد بود. ناگفته نماند این هدف‌گذاری در دوران نوجوانی تأثیر خود را در اهداف تربیتی سایر دوره‌های سنی نیز خواهد گذاشت.

### برخی دلالت‌های ثانوی آرمان اصالت

#### ۱. پرهیز از مغالطه منطق و فلسفه در برنامه‌های تقویت اندیشه‌ورزی

یکی از نتایج محوریت یافتن اصالت و مسئولیت در تربیت، جهت دادن به روش‌های تربیتی است که رشد اندیشه‌ورزی و خودآیینی در معنای عام آن را هدف خود قرار داده‌اند. امروزه برنامه‌های فلسفه برای کودکان و آموزش تفکر انتقادی با اقبال زیادی در ایران و جهان مواجه شده‌اند. از منظر آرمان اصالت، شیوه‌های جاری پرورش کودکان و نوجوانان برای بهره بردن از شیوه‌های منطقی و انتقادی اندیشیدن در صورت فاصله گرفتن از پرسش هستی‌شناسانه انسان منجر به درافتادن در دل مشغولی هر روزه انسان و تبعات آن که پرگویی، کنجکاو و عدم‌اصالت است، خواهد شد. در واقع، فروکاسته شدن اندیشه‌ورزی به منطق و مغفول واقع شدن فلسفه‌ورزی و دغدغه‌های هستی‌شناختی، یکی از مهم‌ترین تهدیدهای برنامه‌های این چنینی است. نتیجه چنین آموزشی، کودکانی پرگو، کنجکاو و ناخودینه خواهد بود که با وجود برخورداری از ابزارهای اندیشه، هیچ‌گاه نوک پیکان این اندیشه را به‌سوی خویشتن و پرسش‌های عمیق وجودی نمی‌گیرند و همواره ذیل قدرت اندیشه صوری، خانه‌ای پوشالی و فاقد اصالت را پنهان می‌کنند. در همین زمینه امروزه و در عصر ارتباطات با از میان رفتن مرزهای کودکی و بزرگسالی با کودکان و نوجوانانی روبه‌رو می‌شویم که توانایی‌های زیادی در تفکر انتقادی و تحلیل منطقی دارند. این کودکان که عموماً در طبقه متوسط شهری قرار دارند به میزانی که از استقلال فردی و قدرت اندیشه برخوردارند ممکن است از توجه به امر وجدانی غافل شوند؛ برای نمونه، برنامه فلسفه برای کودکان، با تأکید زیاد بر روی ابزارهای منطقی تفکر در تیررس خطر نگاه ابزاری به تفکر قرار دارد. این تفکر می‌تواند در نبود نگرشی عمیق به خویشتن، تبدیل به ابزاری صرف برای برون‌اندیشی شود و مقتضیات مسئولیت‌پذیری و پذیرندگی هستی‌شناختی را به حاشیه برد؛ لذا از این منظر هر برنامه پرورش مهارت‌های فکری کودکان و نوجوانان باید در نهایت پرسش‌گری بنیادین شخص در مواجهه با هستی را دغدغه غایی خود قرار دهد.

#### ۲. توجه به موقعیت‌های خلوت با خویشتن

یکی دیگر از نتایج توجه به اصالت، تأکید بر ابزار مهم دستیابی به آن یعنی خلوت کردن با خویشتن و نگرستن به خود در آینه تنهایی است. آینه تنهایی می‌تواند به دور از زنده باد،

مرده بادهای جمع و برکنار از غبار حب و بغض‌های جمعی و دوستانه، نوجوان را در مقابله با وجدان خویش قرار دهد و فراتر از هیاهوها، در سکوتی عمیق، وی را با پرسش‌های هستی‌شناسانه خویش مواجه سازد. بدون این مواجهه عمیق، اندیشه‌ورزی ممکن است همواره در اسارت هیاهوهای جمعی باقی بماند و تنها در قالب ابزاری برای دستیابی به امیالی سطحی و پرترفدار معنا یابد.

در خلوت با خویشتن است که آدمی با اضطراب وجودی خویش رودررو می‌شود و پرسش‌های اساسی هستی‌شناختی وی سر برمی‌آورند. تأکید برنامه‌های تقویت اندیشه‌ورزی چون برنامه فلسفه برای کودکان بر اجتماع‌های پژوهشی و حلقه‌های کندوکاو، اگر به قیمت از دست رفتن این خلوت‌های تنهایی و این مواجهه‌های وجودشناختی باشد، می‌تواند در جهت عکس دستیابی به اصالت، عمل کند و انسان‌هایی پرگو، کنجکاو و منحل در جمع تربیت کند. از این‌رو، توجه به اصالت ما را بر آن می‌دارد تا در برنامه‌های تربیتی و برنامه‌های تمرین تفکر و آموزش مهارت‌های اندیشه‌ورزی، جایگاهی قابل توجه برای خلوت کردن افراد با خویش قائل شویم و همه چیز را به بودن با جمع فرونگاهیم. لازمه این امر توجه بیشتر به حضور در آن دسته از فضا - زمان‌های تربیتی است که سکوت و آهستگی را برای لحظاتی به ارمغان می‌آورند.

منابع

- ارسطو (۸۵ ۳). *اخلاق نیکوماخوس* (ترجمه: محمدحسن لطفی). تهران: طرح نو.
- افلاطون (۸ ۳). *دوره آثار افلاطون* (ترجمه: محمدحسن لطفی؛ ج ۲ و ۳). تهران: خوارزمی.
- داو ی، رضا (۸۳). *هایدگر و گشایش راه تفکر آینده، در کتاب فلسفه و بحران غرب*. تهران: هرمس.
- کاپلستون، فردریک چارلز (۸ ۳). *تاریخ فلسفه: فیلسوفان انگلیسی از هابز تا هیوم*. (ترجمه: امیرجلال الدین اعلم، اسماعیل سعادت؛ ج ۵). تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، صدا و سیما و جمهو ی اسلامی ایران (سرروش)
- کانت، ایمانوئل (۸ ۳). *نقد عقل عملی* (ترجمه: ان‌شاءالله رحمتی). تهران: نشر سوفیا.
- مارسل، گابریل (۸۷ ۳). *فلسفه اگزیستانسیالیسم*. تهران: نشر نگاه معاصر.
- هایدگر، مارتین (۴ ۳). *پرسش از تکنولوژی* (ترجمه یوسف اباؤ ی). تهران: دفتر انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی
- هایدگر، مارتین (۹ ۷ ۳). *عصر تصویر جهان*. (ترجمه: حمید طالب‌زاده). *فصلنامه فلسفه دانشگاه تهران*، شماره ۱، صص ۹-۴
- ۵ ۶
- هایدگر، مارتین (۸۴ ۳). *متافیزیک نیچه* (ترجمه: منوچهر اند ی). تهران: نشر پرسش.
- هایدگر، مارتین (۹ ۸ ۳). *هستی و زمان* (ترجمه: عبدالکریم رشیدیان). تهران: نشر نی.
- Bakhurst, D. (2011). *The formation of reason*. John Wiley & Sons.
- Bonnett, M., & Cuypers, S. (2003). Autonomy and authenticity in education. *The Blackwell guide to the philosophy of education*, 326-340.
- Cambridge Dictionary, *definition of autonomous from the Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus* © Cambridge University Press.
- Christman, J. (2020). Autonomy in moral and political philosophy. *Stanford encyclopedia of philosophy*.
- Dearden, R. F. (2010). *Autonomy and education*. In Dearden, R. F., Hirst, P. H., & Peters, R. S. (Eds.), *Education and the development of reason*, International Library of the Philosophy of Education (Vol. 8). Routledge. London (2010). Education and the Development of Reason.
- Dworkin, G. (1988). *The theory and practice of autonomy*. Cambridge University Press.
- Dworkin, G. (2015). The nature of autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28479.
- Frankfurt, Harry G. (1971). Freedom of the will and the concept of a person. *Journal of Philosophy* 68 (1):5-20.
- Heidegger, M. (1977). *Basic Writings* (David Farrell Krell, ed). New York: Harper & Row
- Jaspers, K. (1951). *Man in the Modern Age* (Trans: E. Paul and C. Paul). London: Routledge & Kegan Paul.
- Kamii, C. (1984). Autonomy: The aim of education envisioned by Piaget. *The Phi Delta Kappan*, 65(6), 410-415.

- Kant, Immanuel(1959). *Foundations of the Metaphysics of Morals* (Trans: Lewis, White BeckY Ak. vol. IV). New York: Macmillan.
- Kierkegaard, S. (1983). *The Sickness Unto Death* (Translated with Introduction and Notes by Howard V. Hong and Edna H. Hong). Princeton: Princeton University Press.
- Merriam-Webster. (n.d.). Autonomous. In Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved July 17, 2020, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/autonomous>
- Peters, R. S. (2010). Freedom and the Development of the Free Man. In *Educational Judgments (International Library of the Philosophy of Education), Volume 9*, pp. 96-113 (Routledge).
- Piper, M. (2010). *Autonomy: normative. Internet Encyclopedia of Philosophy*, 2161-0002.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational research*, 42(3), 237-249.
- Rousseau, J. J., & May, G. (2002). *The social contract: And, the first and second discourses*, Yale University Press.
- Schneewind, J. B. (1998). *The invention of autonomy: A history of modern moral philosophy*, Cambridge University Press.
- Smith, G. M. (2005). Kierkegaard from the point of view of the political. *History of European Ideas*, 31(1), 35-60.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*, Cambridge: CUP.
- Taylor, J. S. (Ed.). (2005). *Personal autonomy: New essays on personal autonomy and its role in contemporary moral philosophy*, Cambridge University Press.





## شکل‌بندی‌های چندگانه برنامه‌درسی تربیت دینی در منازعه با نیروهای اجتماعی در مدارس

### اسلامی دوره پهلوی دوم

ایران‌دخت فیاض، زهرا مینائی، نرگس سجادیه و محمدرضا جواد ییگانه<sup>۱</sup>

#### چکیده

این مقاله در پی به تصویر کشیدن چگونگی شکل‌بندی برنامه‌درسی تربیت‌دینی در مواجهه با نیروهای اجتماعی در مدارس اسلامی دوره پهلوی دوم با روش تحلیل گفتمان تاریخی است. این مواجهات در قالب چهار شکل‌بندی از دانش به نام‌های «همه‌فهم کردن دانش دینی» در مدارس جامعه تعلیمات اسلامی، «اثبات عقلانی دانش دینی» در مدرسه علوی، «تطبیق علمی دانش دینی» در مدرسه کمال و «نظام‌مند کردن دانش دینی» در مدرسه رفاه صورت گرفته است. در شکل‌بندی اول مصاف با مبانی گفتمان‌های رقیب دین با تأکید بر قرآن، مقابله با دین عامیانه و خرافات به‌وسیله دین فقهی، مواجهه با قوانین مدنی برای رفع فساد و رسیدن به ترقی مطرح می‌شود. شکل‌بندی دوم رویارویی فلسفی با مبانی مارکسیسم و بهائیت، دین عاقلانه برای مصونیت از اشکال زندگی مفسدانه، اخلاق اسلامی به‌مثابه برنامه عمومی زندگی در مصاف با قوانین اجتماعی بشری صورت‌بندی می‌شود. شکل‌بندی سوم تطبیق علم و دین در مقابله با خرافات دینی و مادیون، احکام انتخابی در مقابل دین فقهی، تقابل با دولت مدرن از طریق دین مبارزاتی است و شکل‌بندی آخر دین‌شناسی و کلام جدید برای طرد هرگونه جهان‌بینی رقیب، طرح نظام‌های اجتماعی کارآمد در مواجهه با دولت مدرن، خودسازی برای محیط‌سازی در مقابل اشکال زندگی فردی صورت می‌گیرد. براساس یافته‌های این مقاله با توجه به نتایج هر شکل‌بندی می‌توان چهار الهام‌بخشی به شرح زیر داشت: چرخش از زبان درون‌دینی به زبان عمومی و برون‌دینی، چرخش از زبان اثباتی در فلسفه مسلمین به زبان ظنی در فلسفه عمومی، چرخش از رابطه ضروری میان علم و دین به رابطه امکانی، چرخش از رابطه عموم و خصوص مطلق دین و اخلاق به رابطه عموم و خصوص من‌وجه.

**واژگان کلیدی:** مدرسه جامعه تعلیمات اسلامی، مدرسه علوی، مدرسه کمال، مدرسه رفاه، فوکو، تحلیل گفتمان تاریخی، دوره پهلوی دوم.

<sup>۱</sup> مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری است؛ تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۰۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۰۷

<sup>۲</sup> دانشیار و مدیر گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه علامه طباطبایی (ره) (نویسنده مسئول)؛ iranfayyaz@yahoo.com

<sup>۳</sup> دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه علامه طباطبایی (ره)؛ zahra.minaei@gmail.com

<sup>۴</sup> استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ sajjadieh@ut.ac.ir

<sup>۵</sup> دانشیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه تهران؛ myeganeh@ut.ac.ir

## بیان مسئله

همواره نظام آموزش و پرورش با مسائل و مشکلاتی روبه‌رو بوده اما آنچه وزیر آموزش و پرورش سابق، محمد بطحایی، به‌عنوان مهم‌ترین مشکل آموزش و پرورش در همه حوزه‌ها مطرح کرده است. «بی‌تفاوتی جامعه نسبت به آموزش و پرورش و فاصله گرفتن از آن» و لزوم انطباق محتوای آموزشی با نیازمندی‌های جامعه و خانواده است (بطحایی، ۱۳۹۷). این فاصله میان مسائل، پرسش‌ها و دغدغه‌های جامعه با محتوای کتب درسی، به‌طور خاص در کتاب‌های تعلیمات دینی یا دین‌زندگی نیز دیده می‌شود تا حدی که دانش‌آموزان به مسائل دینی بی‌تفاوت شده‌اند و حتی نیاز به مخالفت با آن احساس نمی‌کنند.

در سال‌های اخیر تلاش‌های بسیاری برای کم کردن این فاصله با تألیف کتب جدید تعلیمات دینی به نام دین‌زندگی انجام گرفته است. برخی پژوهش‌ها حاکی از آن است که این کتاب‌ها تا حدی به اهداف مدنظر خود رسیده‌اند (عبدلی سلطانی احمدی، وردی‌زاده، خیری و سرخوش، ۱۳۹۱). با این حال پژوهش‌هایی که به آسیب‌شناسی این کتاب‌ها پرداخته‌اند، عموماً با توجه به دانش علوم تربیتی و معیارهای مطرح در این دانش، کتب دین‌زندگی را بررسی کرده‌اند (بت‌شکن و سعادت‌مند، ۱۳۹۹) یا با تعیین مؤلفه‌هایی از متون دینی به ارزیابی محتوای این کتب اقدام نموده‌اند (رضوی، رسولی شربیانی، بنی‌علی، ۱۳۹۴). بدین ترتیب این پرسش مطرح می‌شود که چرا پژوهش‌های مربوط به ارزیابی کتب دینی معطوف به فاصله جامعه با محتوای این کتب و عدم انطباق مسائل مطرح در آن با سؤالات و دغدغه‌های جامعه صورت نگرفته است؟ دلیل این مسئله را می‌توان در عدم‌باور به تأثیر نیروهای اجتماعی و سؤالات و مسائل زمانه در شکل‌بندی دانش دینی دانست.

فوکو معتقد است دانش نتیجه کاربردهای اساسی قدرت و دگرگونی‌های تاریخی آن‌ها است. علم را دانشمندان ایجاد نمی‌کنند بلکه دانش، حاصل روندها و مبارزات درون قدرت است و در نتیجه اشکال و قلمروهای ممکن شناخت را ایجاد می‌کند (فوکو، ۱۳۸۲، ص: ۶۲). بدین ترتیب شکل‌بندی دانش در زمینه نیروهایی که در جامعه حاضر است ممکن می‌شود. کتب دینی نیز به‌عنوان یکی از اشکال دانش، از مواجهه نیروهای اجتماعی متفاوت، صورت‌بندی می‌گردند و بی‌تفاوتی نسبت به این فضای زمانی می‌تواند منجر به شکاف میان محتوای دروس تعلیمات دینی و سؤالات و دغدغه‌های مردم شود؛ بنابراین اگرچه رشته فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در دهه‌های اخیر کوشیده است با استفاده از منابع مقدس مانند قرآن و سنت به بازآرایی اعتقادات و باورهای دینی در قالبی فلسفی بپردازد اما محدود شدن به

جهت‌گیری فلسفی برای تعیین حدود دانش و تربیت دینی کافی نیست. مارشال (۱۹۹۵) با مقایسه نظریات پیترز و فوکو نشان می‌دهد راه رسیدن به مسائل فلسفی از طریق واقعیت‌ها و با طرح واقعیت‌هاست. فوکو با ارائه ابزارهای تحلیلی، افق‌های جدیدی پیش‌روی مریبان تعلیم و تربیت قرار می‌دهد. بدین ترتیب در رابطه با شکل‌بندی برنامه درسی تربیت دینی، پژوهشی مبتنی بر چارچوب نظری - روشی فوکویی می‌تواند به ما کمک کند که درک نوینی از صورت‌بندی آن پیدا کنیم. این مقاله در پی به تصویر کشیدن چگونگی شکل‌بندی دانش دینی در کتب تعلیمات دینی در مواجهه با نیروهای اجتماعی و مسائل و سؤالات عصری در دوره پهلوی دوم در مدارس اسلامی با روش تحلیل گفتمان تاریخی است تا با نشان دادن چگونگی این ارتباط بتوانیم الهام‌بخشی‌هایی برای صورت‌بندی کتب درسی تعلیمات دینی در نظام آموزش و پرورش فعلی داشته باشیم.

### زمین بازی نبرد نیروها

شرایط تاریخی - اجتماعی بعد از شهریور هزار و سیصد و بیست که حاصل انقلاب مشروطه، چالش حکومت قاجار با مظاهر مدرنیته و روابط خارجی و استقرار حکومت سکولار رضاشاه بود، منجر به وضعیتی برای ایرانیان شد که نام آن را «تزلزل حاکمیت دین در جامعه» می‌نویسیم. شکل جدیدی از عقلانیت در مواجهه با دین که مبتنی بر پرسش از اصول دین، زیر سؤال رفتن جایگاه روحانیت به‌عنوان مرجع دین‌داری، نگاه انتقادی به دین عرفی، انتقاد از عدم‌کفایت دین در پاسخ به مسائل روز، فرض گرفتن دین به‌عنوان علت و مسبب اصلی عقب‌ماندگی از تمدن غربی، مناقشه با کردارهای اخلاقی دین‌داران و تضاد ماهوی علم به‌عنوان راه ترقی و دین بود؛ لذا موقعیت پیشین دین در جامعه به‌واسطه تبدیل شدن به ابژه تفکر و پرسش و انتقاد ایرانیان تغییر کرد و از سریر قدرت پایین کشیده شد. در حالی که تا پیش از آن، دین برای عامه مردم نه به‌عنوان موضوعی برای تفکر و تأمل بلکه شکلی از زندگی بود که جهان افراد را تشکیل می‌داد و همان‌طور که ماهی در آب زندگی می‌کند و متوجه آب به‌عنوان امری جدای از خود نمی‌شود، دین‌داران نیز در جهان دینی با مناسبات خاص خودش زندگی می‌کردند بدون آنکه در مورد دین تأمل کنند.

سه نیروی اجتماعی در ایجاد این موقعیت برای ایرانیان مؤثر بود:

- ۱) ظهور و قوت گرفتن گفتمان‌های رقیب دین مانند بهائیت، کسروی‌گرایی، اندیشه مادی‌گرایانه مارکسیستی و بنیان‌های داروینیستی.

(۲) مناقشه اشکال زندگی عامه در دو وضعیت متضاد خرافه و فساد با قرائت رسمی از دین.

(۳) منازعه دولت مدرن با برقراری دستگاه کنارگذاری دین از طریق دیوان‌سالاری و نهادهای مدرنی چون قوانین و قضاوت.

این نیروهای اجتماعی با ایجاد شبکه‌های قدرت و منازعاتی که با گفتمان‌های دینی دارند، در دهه‌های مختلف دوره پهلوی دوم، شکل‌بندی‌های چندگانه‌ای از دانش دینی را رقم زدند. در طول دوره سی‌وهفت ساله پهلوی دوم، تحولات اجتماعی و تاریخی شگرفی رخ داد که گسست‌های تاریخی برای ظهور پدیده‌های جدید را رقم زد. در اواسط دهه بیست، به‌دنبال وقایع تاریخی شهریور ۱۳۲۰ و برکناری رضاشاه و روی کار آمدن پسرش محمدرضا شاه، با آغازین لحظات ظهور مدارس اسلامی در شکل زنجیره مدارس «جامعه تعلیمات اسلامی» مواجه هستیم که اولین نسل مدارس اسلامی محسوب می‌شوند. بعد از کودتای بیست و هشت مرداد و تجربه دولت ملی مصدق دو گفتمان دیگر از مدارس اسلامی بین سال‌های ۱۳۳۷-۱۳۳۵ متولد شدند؛ یکی «مدرسه علوی» به بنیانگذاری علامه کرباسچیان و دیگری «مدرسه کمال» به‌دست یدالله سبحانی و حمایت مهدی بازرگان که نمایندگان این دو گفتمان بودند. در اواخر دوره پهلوی دوم و ده‌سال پیش از وقوع انقلاب اسلامی، گفتمان آخر مدارس اسلامی در این دوره ظهور کرد که نماینده اصلی آن «مدرسه رفاه» در سال ۱۳۴۷ بود. می‌توان ایده‌آل تایپ یا نمونه آرمانی از هر گفتمان از مدارس اسلامی در نظر آورد و سایر مدارس ذیل این مدرسه‌ها قرار می‌گیرند.

بررسی شکل‌بندی‌های چندگانه دانش دینی با تمرکز بر انواع کتب تعلیمات دینی تدریس شده در مدارس اسلامی صورت گرفت بدین ترتیب:

(۱) شکل‌بندی «همه‌فهم کردن دانش دینی» از دهه بیست در مدارس جامعه تعلیمات اسلامی در کتاب فقه و شرعیات کمال‌الدین نوربخش.

(۲) شکل‌بندی «اثبات عقلانی دانش دینی» در مدرسه علوی در کتاب‌های علامه طباطبایی (ره).

<sup>1</sup> The generalization of religious knowledge

<sup>2</sup> Rational verification of religious knowledge

۳) شکل‌بندی «تطبیق علمی دانش دینی» در مدرسه کمال در کتب بزرگان و سحابی.

۴) شکل‌بندی «نظام‌مند کردن دانش دینی» در مدرسه رفاه و کتب شهید باهنر.

بررسی کتب تعلیمات دینی در گفتمان‌های مختلف مدارس اسلامی در بخش‌بندی کلاسیک اصول عقاید، شرعیات و اخلاقیات مورد بحث قرار گرفته که از گذشته‌های دور برای بخش‌بندی دانش دینی نزد علما و فقهای بزرگ اسلام براساس نسبت میان انسان و دین مدنظر بوده است (منتظری، ۱۳۸۷).

در این بررسی تلاش می‌کنیم به این پرسش پاسخ دهیم که انواع شکل‌بندی برنامه‌درسی تربیت‌دینی در دوره پهلوی دوم ذیل سه تقسیم‌بندی رایج یعنی اعتقادات، شرعیات و اخلاقیات در مدارس اسلامی چیست؟ این مواجهه‌ها تحت‌تأثیر چه نیروهای اجتماعی‌ای صورت‌بندی شده‌اند؟ درون‌مایه هر شکل‌بندی از دانش دینی در مقایسه با سایر شکل‌بندی‌ها، چه عناصر و فرم‌هایی را طرد می‌کند و چه عناصری را قابل رؤیت و چه درون‌مایه‌هایی را جابه‌جا می‌نماید؟ و در نهایت چه الهام‌بخشی‌هایی را می‌تواند برای تدوین کتب درسی تعلیمات دینی در نظام آموزش و پرورش امروز داشته باشد؟

#### ۱. شکل‌بندی همه‌فهم کردن دانش دینی

آموزش کتاب شرعیات در مدارس جامعه تعلیمات اسلامی، آغازین تلاش در مدارس اسلامی دوره پهلوی دوم برای از انحصار درآوردن دانش دینی از دست علمای واسط میان مراجع و اتصال به مرجعیت اصلی بود. این تلاش در راستای ترویج دین‌داری در میان مردم از طریق آموزش دین با هدف «ترقی» و مبارزه با فساد صورت گرفت. اگرچه این دانش در تلاقی با علم جدیدی صورت نگرفت اما قاعده شکل‌بندی در این دانش، جابه‌جایی علم

۱! Scholarly comparison of religious knowledge

۲ The systematization of religious knowledge

۳- برنامه‌درسی مدارس جامعه تعلیمات اسلامی به شرح زیر بود: « ۱) مواد درسی کلاس‌های ۱ تا ۴ ابتدایی: قرآن و شرعیات- فارسی (خواندن، املاء، انشاء)- تاریخ- حساب- هندسه- رسم- نقاشی- تعلیم خط- علوم طبی- ورزش- اخلاق. ۲) مواد درسی کلاس‌های پنجم دبستان: قرآن و شرعیات به فارسی (خواندن، املاء، انشاء)- تاریخ- جغرافیا- حساب هندسه- طبیعی- تعلیم خط- عربی- ورزش و انضباط ۳) مواد درسی کلاس اول دبیرستان: فارسی (خواندن و دستور املاء، انشاء)- عربی- تعلیمات دینی (قرآن و تفسیر بعضی از آیات فقه- اصول عقاید- تاریخ اسلام و اخلاق)- فیزیک- شیمی- تاریخ طبیعی و بهداشت- تاریخ- جغرافیا- حساب- هندسه- زبان خارجه (انگلیسی)- فارسی (خواندن، املاء، انشاء)- خط- نقاشی- رسم- ورزش- انضباط. ۴) مواد درسی کلاس‌های دوم و سوم دبیرستان: عین برنامه کلاس اول دبیرستان می‌باشد» (کلهر، ۱۳۶۹، ص: ۱۳۲).

حوزوی و انتشار آن در میان مردم بود. بدین ترتیب می‌توان گفت همه‌فهم کردن دانش دینی حاصل به‌هم‌بافته شدن این دغدغه‌ها بود.

### مصاف با مبانی گفتمان‌های رقیب دین با تأکید بر قرآن

عباسعلی اسلامی به‌عنوان مؤسس مدارس جامعه تعلیمات اسلامی با تأکید بر همگانی کردن دانش دینی در میان مردم، بر آموزش اصول عقاید به مردم تأکید می‌کند تا جایی که عقد ازدواج طرفین نکاح (زن و مرد) را در مورد افرادی که اصول عقاید دینی را مدلل و مستدل ندانند، باطل می‌داند (اسلامی، ۱۳۹۴، ص: ۳۲۳). بدین‌منظور رویکرد همه‌فهمی در درون‌مایه کتب شرعیات مدارس جامعه تعلیمات اسلامی با تراکم استفاده از آیاتی چون: «ان هذا القرآن یهدی للتی هی اقوم (همانا این قرآن هدایت می‌کند به راهی که ثابت‌ترین راه است- بنی اسرائیل-۹)» به‌عنوان تنها نسخه‌ای از کلام الهی که طرز تعلیم‌وتربیت پیغمبر عالی مقام در آن منعکس شده در این کتب پررنگ است (نوریخس، ۱۳۲۴). استفاده از تکنیک «رجوع به متن اصلی» از جمله آیاتی از قرآن که مرتبط با توحید و نبوت و امامت است و ترجمه و تفسیر آنها، از سوی نهادهای رسمی قدرت نیز با تصویب شورای عالی فرهنگ در «برنامه تعلیمات دینی و اخلاقی برای دبیرستان‌ها و دانش‌سراهای مقدماتی متفرقه» در سال ۱۳۲۴ (شورای عالی فرهنگ، ۱۳۲۴) تقویت می‌شود.

در این شکل‌بندی از دانش آنچه لزوم طرح مباحث عقیدتی را ایجاد می‌کند «نفوذ فرهنگ‌ها و مکاتب مختلف و طرح اشکالات گوناگون از سوی مسلک‌ها» (اسلامی، ۱۳۹۴، ص: ۳۲۵) است. از آن‌جا که گفتمان‌های رقیب دین از جمله مبانی مادی‌گرایانه مارکسیسم موجب شک و تردید در فطرت و عقل می‌شود (اسلامی، ۱۳۹۴، ص: ۳۲۵)، اصول دین همچون اسلحه مبارزی می‌تواند مسلمانان را تجهیز کند (نوریخس، ۱۳۲۴).

### مقابله با دین‌داری عامیانه و خرافات به‌وسیله دین‌داری فقهی

آموزش احکام و فقه به همه مردم در کتب شرعیات مدارس جامعه تعلیمات اسلامی، تبدیل به تکنیکی برای مطروودسازی دین‌داری عوامانه و خرافی و معرفی دین فقهی به‌عنوان حقیقت دین گشت. یکی از مهم‌ترین عواملی که در این دوره، خرافات و دین‌عوام را قابل رؤیت کرد، جریان‌ات منتقدانه به دین از سوی کسروی (۱۳۲۳) و کسروی‌گرایان و حکمی‌زاده (۱۳۲۲) بود. این کتب با نام‌گذاری انتقادات خود به نام «خرافه و خرافات» به نقد و زیر سؤال بردن دین اقدام کردند. از آن‌جا که بخشی از انتقادات به دین عوامانه و غیرفقهی برمی‌گشت، بخشی از راه‌حل پاسخ به انتقادات، در دیدنی شدن دین عامیانه و نقد آن و توسل به فقه برای رسیدن

به حقیقت دین بود. بدین ترتیب در کتب شرعیات از دو تکنیک «ساده‌سازی احکام» و «ترجمه فقه به فارسی» برای عامه مردم استفاده شد. نوربخش در مقدمه اول و دوم کتاب فقه و شرعیات (۱۳۲۴) می‌گوید:

«در سال ۱۳۱۴ شمسی... لازم دیدم کتابی انتخاب شود، که ... با ساده‌ترین عبارات مسائل فقه را دربرداشته، از میزان اختصار و حد لزوم تجاوز نکرده باشد... پس همان متن را به فارسی ساده و روشن تحویل دادم» (نوربخش، ۱۳۲۴، ص: الف).

بدین ترتیب دانش کلاسیک حوزوی در راستای همه‌فهم کردن دانش دینی برای عامه مردم و کودک و نوجوان با این تکنیک‌ها همگانی می‌شود.

#### مواجهه با قوانین مدنی برای رفع فساد و رسیدن به ترقی

به دلیل وجود فساد گسترده ناشی از وضعیت اجتماعی - تاریخی دهه بیست، بخش اخلاق در کتب شرعیات، تبدیل به یکی از مهم‌ترین بخش‌های این کتاب شد به طوری که «به دستور بعضی از بزرگان دانش قسمت اخلاق را ... جلو انداخت تا محصلین پیش از خواندن فقه، بعلم الاجتماع دین آشنا شوند» (نوربخش، ۱۳۴۰). منازعه قوانین مدنی در مقابل قوانین اخلاقی در کتب شرعیات با طرح این پرسش که آیا قوانین اجتماعی باید توسط فکر بشر تدوین و به نیروی زور اجرا شود یا آنکه از طرف خداوند و به واسطه دین طراحی و با ایمان عمل گردد؟ (نوربخش، ۱۳۲۴، ص: ب) بیان می‌شود. بدین ترتیب اخلاق اسلامی در مواجهه با نهادهای مدرنی که دولت‌مدرن به‌عنوان قوانین‌مدرن بنیان نهاده است، قرار می‌گیرد و بازی حقیقت و خطایی را می‌سازد که معطوف به دوگانه کارآمدی و ناکارآمدی جامعه است. قوانین مدنی ناکارآمد است؛ زیرا فساد را در اشکال زندگی عامه ایجاد کرده است و قوانین اخلاقی در مقابل، بنا به دلایلی که مطرح شده است، می‌توانند به‌عنوان نظام جایگزین بیان شوند. اما این نظام جایگزین بر معنایی جمعی نه فردی از اخلاق تکیه دارد (نوربخش، ۱۳۴۰، ص: ۱۷) زیرا پیشینه‌سازی اخلاقیات جمعی مبتنی بر ادراکی جمعی از دین است که فراتر از فردیت افراد و اخلاقیات درونی هر کس، ملت را جمعی دارای سرنوشت مشترک می‌بیند که در مسیر مشخصی به سمت ترقی در حرکت است.

#### ۱. شکل‌بندی اثبات عقلانی دانش دینی

دانش دینی در مدرسه علوی در تلاقی با دانش فلسفی صورت‌بندی شد. علامه طباطبایی (ره) به‌عنوان بخشی از روحانیت رسمی حوزه‌های علمیه با زنده کردن میراث به

حاشیه رانده شده علم قدیم یعنی فلسفه، توانست شکل‌بندی جدیدی از دانش دینی را برای کودکان و نوجوانان با هدف اثبات دین با استدلال‌ات عقلی به‌منظور حفظ و تکامل «فطرت»، به‌گفتار در بیاورد.

### روبارویی فلسفی با مبانی مارکسیسم و بهائیت

علامه طباطبایی(ره) متأثر از جلسات با هانری کربن و علاقه به احیای فلسفه سنتی ایران، ابتدای فکر اسلامی را بر فلسفه بنا نهاد. از آن‌جا که مقاومت در برابر جریان‌های چپ مارکسیستی برای او اهمیت داشت، از علم فلسفه به‌عنوان ابزاری علمی استفاده کرد (جعفریان، ۱۳۹۶). ویژگی مهم این دانش در اصول عقاید، فهم استدلال‌ات فلسفی و عقلی پیچیده مثلا با استدلال اثبات‌صانع (طباطبایی، ۱۳۵۶)، جهت اثبات درستی و نادرستی دین و غیر دین است. در واقع منطق حاکم در کتب تعلیمات دینی علامه طباطبایی(ره) منطق حق و باطلی است. برای دانش‌آموز اثبات درونی از طریق عقل و منطق اهمیت دارد که بتواند در آینده هنگام ورود به دانشگاه، در مقابل جریان‌های فکری حاکم بر جامعه چون مبانی ماتریالیسم مارکسیستی و بهائیت، مقاومت کند. در کتاب‌های علامه طباطبایی(ره)، کودک با مورد توجه واقع شدن، فردیت‌بخشی می‌شود و مخاطب اصلی کتاب برای اثبات فلسفی دین است. به همین دلیل سطح استدلال نسبت به کتب جامعه تعلیمات فلسفی‌تر، عقلانی‌تر و

<sup>۱</sup> گرچه رسول جعفریان (۱۳۹۶) در کتاب «جریان‌ها و سازمان‌های مذهبی-سیاسی در ایران» مدعی است که کتب دینی کلاس پنجم و ششم به سفارش مدارس جامعه تعلیمات اسلامی توسط علامه طباطبایی تألیف شده است اما اسناد دیگر شاهد بر این مدعا است که این کتب توسط مدرسه علوی سفارش داده شده است. مثلا ضیایی در گفتگو با علیرضا رحیمیان خاطر نشان می‌کند «از همان ابتدا اهتمام بر آموزش دینی، همراه با اخلاق و تربیت دینی بود. همت مسئولین نیز بهره‌گیری از افراد باسواد و مسلط به مباحث دینی بود ... آقای علامه از مرحوم علامه طباطبایی درخواست تألیف کتابهایی برای سنین دبیرستان داشتند و حتی گاه دست‌نوشته‌های ایشان را که هنوز چاپ نشده بود، برای دانش‌آموزان می‌خواندند (ضیایی، ۱۳۸۹، ص: ۷۵). همچنین در مقاله‌ای با عنوان «آدم شویم» در سایت فراروکه معرفی علامه کرباسچیان است این‌طور آمده است: «پنج جلد کتاب تعلیمات دینی تألیف علامه طباطبایی، کتاب‌های روش آسان در تدریس قرآن، دو جلد عربی آسان و سه جلد عربی دوره ی راهنمایی تألیف استاد رضا روزه و شهید سید کاظم موسوی، تدوین کتاب‌هایی در آموزش عربی - که پیش از آن کمترین علاقه‌ی دانش‌آموزان به آن بود - به صورت جذاب و فعال و با توجه به آخرین روش‌های زبان‌شناسی جهان، پیدایش روش‌هایی متحول برای آموزش این زبان و از این دست نوآوری‌ها در آموزش‌های دینی بخشی از میوه‌های ابتکار و خلاقیتی بود که با پشتیبانی علامه کرباسچیان به وجود آمد» (فرارو، ۱۳۸۷). با توجه به اینکه علامه کرباسچیان سال‌ها نزد علامه طباطبایی تلمذ کرده است، به‌نظر می‌رسد مدعی دوم درست باشد. ذکر این نکته در این‌جا لازم است که علامه کرباسچیان علاوه بر استفاده از محضر علامه طباطبایی از شاگردان آیت‌الله بروجردی نیز محسوب می‌شود. بدین ترتیب بین مدرسه علوی با روحانیت رسمی، ارتباط وثیق و محکمی وجود دارد که در حضور همیشگی روحانیون در این مدرسه نیز مشهود است.



عمیق‌تر است؛ چون باید در نهایت تبدیل به بینشی درون کودک گردد. بنابراین فلسفه به‌عنوان علم درجه دومی که دیگر علوم را تبیین می‌کند و پایه پیش‌فرض‌های علوم دیگر است، به‌عنوان ابزاری برای بهترین و عالی‌ترین آموزش دینی به‌کار گرفته می‌شود تا بتواند کودک با استعداد مدرسه علوی را مجهز به بینشی کند تا در آینده از آلودگی و فساد محیط در امان باشد. بدین ترتیب مدرسه علوی با اتخاذ گفتمان فلسفی تلاش کرد تا دینی استدلالی و عقلانی را شکل‌بندی کند.

#### دین‌داری عاقلانه برای مصونیت از اشکال زندگی مفسدانه

علامه طباطبایی (ره) (۱۳۵۶) در کتاب تعلیمات دینی خود با آن‌که از همان فرم و دسته‌بندی کلاسیک دانش حوزوی در توضیح شرعیات و احکام استفاده می‌کند اما بنا بر موضوع، توضیحاتی همراه با استدلال در برخی احکام خصوصاً احکام اقتصادی و احکام مورد مناقشه دیگر اضافه می‌نماید. با وجودی که تا پیش از آن در متون دینی و کتاب شرعیات مدارس جامعه تعلیمات اسلامی، دلایل و استدلالات عقلی در توضیح احکام را نمی‌آوردند و تنها به توضیح حکم و ابعاد و تقسیم‌بندی‌های آن پرداخته می‌شد، در کتاب تعلیمات دینی علامه، شاهد استفاده از دلایل عقلی در توضیح این احکام هستیم تا برای خود کودک بینشی ایجاد شود تا در آینده هنگام عمل به آن‌ها در درون خود دلایل عقلی و فلسفی داشته باشد. این احکام عموماً در سه حوزه مطرح شد؛ اول احکامی که در مقابل فلسفه مارکسیسم مورد پرسش قرار گرفت مانند احکام مربوط به «اصل اختصاص و مالکیت»، دوم احکامی که مربوط به زنان بود مانند «شهادت مرد و زن، تعدد زوجات در اسلام، اختصاص حکومت و قضاوت و جهاد به مردان»، سوم شبهاتی که برای تضعیف اسلام بیان می‌گردید مانند «احکام مربوط به بردگی در اسلام و جهاد و جنگ». علامه طباطبایی (ره) در مورد هر کدام از این احکام که می‌تواند پایه‌های ایمان را سست کند و در آن زمان با طرح مناقشه‌برانگیز آنها در ذهن مسلمین شبه ایجاد می‌کرد، به ارائه دلایل عقلی و توضیحات مبسوط در دین می‌پردازد. از آن‌جا که تغییر شکل زندگی زنان، یکی از آشکارترین اشکال زندگی به‌زعم مذهبی‌ها، مفسدانه است و بدن زن یکی از گره‌گاه‌های فساد در جامعه محسوب می‌شود، علامه طباطبایی (ره) در این بخش به تفصیل استدلالات خود را ذیل بحث شرعیات بیان می‌دارد تا دانش‌آموزان را در مقابل اشکال زندگی مفسدانه مصون بدارد. بدین ترتیب در این کتب با تقویت قدرت تعقل و استدلال نوجوان، تلاش می‌شود به دانش‌آموز پاسخی عمیق و فلسفی و عقلانی در مقابل این مسائل عصری داده شود.

### اخلاق اسلامی به مثابه برنامه عمومی زندگی در مصاف با قوانین اجتماعی بشری

اخلاق به عنوان بخشی مبسوط و پر توضیح یکی از سه بخش کتاب‌های تعلیمات دینی علامه طباطبایی (ره) را به خود اختصاص می‌داد. این بخش مانند کتب شرعیات در مصاف با قوانین اجتماعی بشری طرح شده است و تا حدودی همان استدلالات در این کتاب هم بیان می‌شود. با این وجود در کتب شرعیات، قوانین اخلاقی به عنوان آلترناتیو قوانین اجتماعی بشری طرح می‌شود و همانطور که بیان شد بر بیان اخلاقیات جمعی تأکید می‌گردد اما در کتاب علامه طباطبایی (ره) اخلاق دینی نه صرفاً مجموعه‌ای قوانین جمعی بلکه «یک برنامه عمومی و همیشگی است که از جانب خدای متعال برای زندگی انسان در هر دو جهان به سوی خاتم پیغمبران نازل شده است تا در جامعه بشری به مورد اجرا درآید» (طباطبایی، ۱۳۵۶). علامه طباطبایی (ره) در این قسمت با توجه به ادراک نوینی از «خود» به عنوان «فرد»ی دارای تشخیص، دین را به عنوان برنامه زندگی معرفی می‌کند که در آن سه وظیفه بر فرد مترتب می‌شود: «وظیفه نسبت به خدا؛ نسبت به خود؛ نسبت به دیگران» (طباطبایی، ۱۳۵۶). بدین ترتیب ضمن توجه به وظایف جمعی، بر وظایف الهی و وظیفه نسبت به خود و توجه به بدن و نفس فرد نیز تأکید می‌کند. بدن و تن مادی که در کتب شرعیات جامعه تعلیمات نادیدنی بود و فقط به اخلاق جمعی و خدا پرداخته می‌شد، در این لحظه در شکل‌بندی دانش‌دینی در کتب علامه طباطبایی (ره) قابل رؤیت می‌شود. با این حال توجه به بدن در راستای رسیدن به اخلاق معنوی و دینی است و بدن ابزار و واسطه این هدف است. بدین ترتیب مرحله آغازین محافظت کودک از فساد با کسب اخلاق، در توجه به بدن با توصیه‌های جسمی است تا این‌ها مقدمه‌ای برای به کمال رسیدن «فطرت» در دانش‌آموز گردد. توجه به تن، نشان‌دهنده همه‌جانبه‌تر شدن اخلاق و تبدیل شدن آن به برنامه زندگی کودک در مقابل به رسمیت نشناختن قوانین اجتماعی حاکم بر جامعه آن زمان است.

#### ۲. شکل‌بندی تطبیق علمی دانش دینی

مؤسسان مدرسه کمال از دل مسئله تطابق علم و دین، با عدم به رسمیت شناختن نهاد روحانیت به عنوان منبع اصلی معرفت و به حاشیه راندن آن و در مرکز قرار دادن علم تجربی، شکل نوینی از دانش دینی را شکل‌بندی کردند. این دانش‌دینی با اتکا به ابزار مفهومی «طبیعت تکاملی»، اساس جدایی دروس دینی و علمی زیر سؤال برد و با عدم تدریس دانش‌دینی در برنامه درسی، خداشناسی و انسان‌شناسی را همراه با علم تجربی به مدرسه آورد. بدین ترتیب در مدرسه کمال جز به موضوع درس و بحث‌های علمی پرداخته نمی‌شد و بهترین

روش‌های تعلیمات دینی این بود که «همان کس که بذر دانش در وجود شاگردی می‌کارد، در همان حال خداشناسی و سنت خداوند را می‌تواند به او بشناساند» (سحابی، ۱۳۷۷) و همان کتاب تعلیمات دینی وزارت فرهنگ تدریس می‌شد؛ لذا با بررسی کتاب‌های عام مهدی‌بازرگان و یدالله سحابی، شکل‌بندی دانش‌دینی در مواجهه با نیروهای اجتماعی صورت‌بندی می‌شود. در ادامه این درون‌مایه‌ها در سه بخش اصول عقاید، شرعیات و اخلاقیات بررسی خواهد شد.

**تطبیق علم و دین در مقابله با خرافات دینی و مادیون**

اصول عقاید در دانش حوزوی و «شکل‌بندی همه‌فهم کردن دانش‌دینی» و «اثبات عقلانی» در تقسیم‌بندی‌های مشخصی طرح می‌شد؛ یعنی توحید، معاد، نبوت، عدل و امامت. در شکل‌بندی تطبیق علمی دانش‌دینی، منبع اخذ دانش بر قرآن و نه احادیث و روایات قرار گرفت. قرآن در دوره پهلوی دوم، گره‌گاه بسیاری از گفتمان‌های دینی، از جمله گفتمان‌های تجدیدنظرطلب شیعه بود. بازرگان و سحابی با منبع قرار دادن قرآن از یک طرف و تأکید بر مفهوم «طبیعت تکاملی» در دین، چیزی را قابل رؤیت کردند که پیش از این در اصول عقاید به‌عنوان بخشی مجزا به آن پرداخته نمی‌شد و آن «انسان» بود. سحابی در کتاب «خلقت انسان» (۱۳۵۱) تلاش می‌کند با تطبیق آیات قرآن با علم تجربی و قوانین طبیعت، سیر خلقت انسان را از منظر تکاملی اثبات کند. بدین ترتیب دانش‌دینی در ضمن دروس علمی تدریس می‌شد نه به‌عنوان درسی مجزا در برنامه‌درسی؛ مثلاً سحابی در درس «تکامل» با آشنا کردن دانش‌آموزان با آیات شگفت‌انگیز قرآن مانند خلقت انسان از گل نخستین، سلول خون بسته، گوشت و استخوان و ... «خدا و عظمت او را در عین شناخت علمی پدیده‌ها و طبیعت او به شاگردان» نشان می‌داد (سحابی، ۱۳۷۷، ص: ۲۲۶).

علاوه بر اضافه شدن این درون‌مایه جدید به اصول عقاید، سایر بخش‌های اصول عقاید با استفاده از علم تجربی ممکن شد. در مبحث نبوت بعد از استناد به قرآن، از تاریخ نه به‌عنوان سیره نبی بلکه به‌عنوان علمی تجربی و مورد استناد استفاده می‌گردد و این تفاوت استفاده از تاریخ در شکل‌بندی اثبات عقلانی دانش‌دینی در مدرسه علوی و دانش‌دینی در مدرسه کمال است (بازرگان، ب ۱۳۳۸، ص: ۸). در مبحث امامت نیز این تأکید بر دوری از «بحث‌های فلسفی من‌عندی» و «خواندن و مطالعه عمیق سرگذشت ائمه اطهار» (بازرگان، ب ۱۳۳۸، ص: ۱۲) وجود دارد. اثبات معاد بعد از نبوت باید با توجه به سوره‌های اولیه قرآن با تأکید بر بعد تجربی «به‌صورت يك تحول و تکان کلی طبیعت و تجدید حیات» (بازرگان، ب ۱۳۳۸، ص: ۱۰) آن بیان شود. بدین ترتیب این شکل‌بندی توانایی بهم ریختن فرم‌های از پیش تعیین‌شده اصول عقاید،

شرعیات و اخلاقیات را ندارد اما با تغییری در درون‌مایه دانش‌دینی با تأکید بر انسان و طبیعت جهت منحل کردن دوگانه علم و دین صورت‌بندی می‌گردد.

مسئله تطابق علم و دین را در گفتمان تطبیق علمی در مواجهه با دو نیروی اجتماعی می‌توان دید. دین‌دارانی که با رد کردن دینی علم، دین را خرافات جلوه می‌دهند و توصیفاتی «بی‌منطق و غیرعقلی و افسانه‌آمیز از آن» می‌کنند تا «وسیله و حربه بزرگی برای معاندان و منکران الوهیت» گردد. «تا اصولاً دین را مغایر علم و پیشرفت تمدن جلوه دهند و اسلام پاک را هم ... مجموعه‌ای از خرافات معرفی نمایند!» (سحابی، ۱۳۵۱، ص: ۱۰۲) و غیردین‌داران و مادیون که با رویکردی علم‌گرایانه با عدم تطابق دین با علم، دین را خرافات و توهم توده می‌بینند (بازرگان، الف ۱۳۷۹، ص: ۲۱).

### دین‌داری غیرتقلیدی در مقابل دین‌داری فقهی

بازرگان با توجه به تحولات تاریخی و اجتماعی، آموزش شرعیات را در گذشته که کودک در محیط مسلمان متدین زندگی می‌کرد، جزو بدیهیات و عادات می‌داند اما امروز به دلیل محیط بی‌عقیدگی و عناد با دین‌داری اولویت آموزش دینی را در اصول عقاید در نظر می‌گیرد و این‌گونه شرعیات به نفع اصول عقاید به حاشیه می‌رود و شرعیات در دانش دینی کلاسیک حوزوی طرد می‌شود (بازرگان، الف ۱۳۳۸، ص: ۱۱)؛ زیرا دیگر «تعبد کورکورانه و تکرار کلمه باید یا واجب» (بازرگان، الف ۱۳۳۸، ص: ۱۲) مسئله شرعیات نیست و قرار نیست دانش به صورت خشک و تشریفاتی ارائه شود آن‌چنان‌که در شرعیات و رساله‌های عملی ذکر می‌شود و مقصود و هدف تعلیمات دینی است؛ بلکه شرعیات امری است که به خود مکلف به‌عنوان انسانی آزاد (بازرگان، ۱۳۲۸) واگذار می‌شود (بازرگان، ۱۳۲۸). پس قواعد شکل‌بندی دانش در بخش شرعیات «باید روی معتقد کردن و علاقه‌مند ساختن اطفال به خدا و دستور خدا باشد. کسی که مؤمن شد خودبه‌خود در پی رساله و فرا گرفتن احکام فرعی و جزئی خواهد رفت» (بازرگان، الف ۱۳۳۸، ص: ۱۲). با این وجود بازرگان با رویکردی پراگماتیستی، به «اثر و فایده عملی» احکام معتقد است. به همین دلیل به نگارش کتاب *مطهرات در اسلام* (۱۳۷۹) می‌پردازد که با استفاده از قوانین فیزیک و بیوشیمی نشان داده است احکام «مبتنی بر یک سلسله قوانین طبیعی صحیح و نکات علمی دقیق می‌باشد» (بازرگان، ب ۱۳۷۹، ص: ۲۰). در توجه به اثر و فایده عملی نیز می‌توان شکلی از قبول و انتخاب در دانش آموز دید نه آن‌که اجرای احکام به‌منظور اعمال شکلی از تکنولوژی‌های انضباطی یا به قول خود بازرگان برای «وسواس، ریاضت و

<sup>۱</sup> نگاه کنید به مقاله «پراگماتیسم در اسلام» (۱۳۳۸) از بازرگان.

تشریفات» باشد (بازرگان، الف ۱۳۳۸، ص: ۱۳). آگاهی به فایده تجربی احکام به‌منظور نشان دادن تطابق ثمره علوم جدید با گوشه‌ای از احکام قدیم به «فقها و علمای محترم» (بازرگان، ب ۱۳۷۹، ص: ۲۰) و در مواجهه با دین فقهی مطرح می‌شود.

### تقابل با دولت‌مدرن از طریق اخلاق مبارزاتی

همان‌طور که پیش از این گفتیم، رؤیت‌پذیر شدن انسان و «طبیعت تکاملی» به‌عنوان ابزار مفهومی - محوری در شکل‌بندی تطبیق علمی دانش‌دینی، در کنار رویکرد فایده‌محور و پراگماتیستی، بازتعریفی نوینی از اخلاق در این شکل‌بندی از دانش می‌دهد و همان‌طور که بازرگان با تطبیق علم و دین تلاش می‌کند عدم تطابق این دو را نشان دهد، در بخش اخلاقیات نیز می‌کوشد دوگانه‌ی مادیات و معنویات را به نفع مادیات منحل کند (بازرگان، الف ۱۳۷۹، ص: ۱۴۵). همچنین برای بازرگان، اخلاق در نسبت با طبیعت به اشکال زندگی واقعی انسان نزدیک می‌شود: «دینداری یعنی هدف‌گیری به‌سوی خدا و ارتقاء به کمال از طریق فعالیت‌ها و وظائف زندگی (بازرگان، ب ۱۳۳۸، ص: ۸). اهمیت انسان و اشکال زندگی او در تلاقی با رویکرد پراگماتیستی بازرگان، شکلی از فایده‌گرایی به خود می‌گیرد و اخلاقیات مانند ورزشی در نظر گرفته می‌شوند که «جسم و روح و شخصیت انسان را تقویت می‌کنند» (بازرگان، ب ۱۳۳۸، ص: ۹) و با عمل به آن شخص اراده و قدرت خلاقه برای تلاش و کوشش پیدا می‌کند. از آن‌جا که بازرگان با تکرار گفتار «عبادت به‌جز خدمت خلق نیست» اخلاق را اجتماعی تعریف می‌کند و ابعاد فردی، درونی و شخصی دین و مناسک را به حاشیه می‌برد (بازرگان، ج ۱۳۳۸)، این تلاش و کوشش برای مبارزه با ظلم به گفتار در می‌آید:

«اسلام را که آئین رشد و حرکت و کار و جهاد است باید از صورت پوسیده خاموش راکد مغلوب فعلی خارج کرده و جوانان را طبق آیات نافذ قرآن متکامل به فعالیت و مبارزه دعوت نمود؛ مبارزه با ظلم با فساد و با شرک (بازرگان، الف ۱۳۳۸، ص: ۱۶)».

بدین‌ترتیب اخلاقیات با قرائتی انسان‌محور و فایده‌محور در مواجهه با سومین شکل نیروهای اجتماعی یعنی دولت و حکومت مدرن برای مبارزه با ظلم خارجی و کسب استقلال، قد علم می‌کند.

### ۳. شکل‌بندی نظام‌مند کردن دانش‌دینی

دانش‌دینی در آخرین شکل‌بندی در مدرسه رفاه در کتب شهید باهنر، در تلاقی با دین‌شناسی و کلام‌جدید و همچنین جامعه‌شناسی و تاریخ ممکن شد. این دانش‌نوین از درون آن بخش از روحانیت رسمی حوزوی ظهور کرد که تشکیلات و سازمان را به‌عنوان تکنولوژی

سیاسی قدرت برای تغییرات اجتماعی و رسیدن به «عدالت»، برگزیده بودند و شکل خلاقانه و پویایی از دانش‌نویین دینی را مبتنی بر نظام‌های اجتماعی به‌منظور تبیین کارآمدی دین برای زندگی عادلانه اجتماعی ابداع کردند. در ادامه با استفاده از تمامی کتب دینی رسمی در آموزش و پرورش از شهید باهنر، این درون‌مایه‌ها را در سه بخش اصول عقاید، شرعیات و اخلاقیات بررسی خواهیم کرد.

### بازسازی انسان و دین‌داری جدید برای طرد قرائت‌های غیرعادلانه از دین

مباحث دین‌شناسی و کلام‌جدید که در این دوره وارد ایران می‌شوند، تأثیر به‌سزایی در تغییر فرم و درون‌مایه شکل‌بندی دانش‌دینی در اصول عقاید دارند و به‌کلی این بخش را نسبت به دانش کلاسیک دینی دگرگون می‌کند. این تغییر در درون‌مایه دانش‌دینی با محوریت انسان و عدالت در بخش‌های اصول عقاید از جمله توحید، معاد، نبوت، عدل و امامت صورت می‌پذیرد. برعکس شکل‌بندی اثبات فلسفی که دین، خود سوژه‌ای مستقل از انسان برای شناخت بود، در این شکل‌بندی، انسان، سوژه شناخت و دین ابژه شناخت انسانی است به همین دلیل درون‌مایه کتب‌دینی باهنر نه معطوف به دین بلکه در مورد رابطه انسان با دین است؛ مثلاً موضوعاتی مانند «ایمان در مقابل شک و تردید، ایمان آگاهانه، وابسته شناختن جهان و انسان به مبدا هستی و غیره» در توحید (باهنر و گلزاده غفوری، ۱۳۵۶) و مسئله اهمیت نقش انسان در ارتباط با معاد برای نشان دادن آفرینشی اجتماعی که مبنای آن عدالت است (برقعی و باهنر، ۱۳۵۱، صص: ۱۱۶ - ۱۱۹) و انتخاب‌گر بودن انسان در موضوع اراده خدا یا انسان (برقعی و باهنر، ۱۳۵۱، صص: ۲۳ و ۲۲) در عدل طرح می‌شود. همچنین محوریت بحث عدالت در نبوت و امامت (برقعی و باهنر، ۱۳۵۱، صص: ۳۵) در تلاقی با ایده حکومت اسلامی امام‌خمینی(ره)، «موضوع زمامداری و حق حاکمیت» است که به‌عنوان هدف انبیاء و امامان علیهم‌السلام مطرح می‌گردد (برقعی و باهنر، ۱۳۵۱، صص: ۱۲۲). همچنین «چیستی دین، پیدایش دین، تعریف دین و تعریف از اسلام» (برقعی و باهنر، ۱۳۵۱) به‌عنوان مباحثی جدید ناشی از رویکرد برون‌دینی و غیرمؤمنانه به دین به فرم دانش‌دینی اضافه می‌شود. این تغییر جایگاه انسان و سوژه شناخت او، باعث شد تا نظریه‌پردازان این دوره هم بتوانند در مقابل شبهات و گفتمان‌های رقیب دین مانند نظریات مادی‌گرایانه و روشن‌فکرانه مانند نظریات روان‌کاوی که دین را غیرعادلانه نشان می‌دادند، بهتر پاسخگو باشند و هم بتوانند قرائت نوینی از دین ارائه دهند.

### طرح نظام‌های اجتماعی کارآمد در مواجهه با دولت‌مدرن

فرم نوین شریعات در قالب نظام‌های اجتماعی (نظام اقتصادی، قضایی، خانواده و تعلیم و تربیت) تحت تأثیر دو منبع مهم صورت‌بندی شد: نخست علم جامعه‌شناسی، که تحت تأثیر سخنرانی و کتاب‌های علی شریعتی است و این ادبیات جامعه‌شناختی به گفتمان‌های دینی در دهه چهل و پنجاه وارد شد و دوم اندیشه‌های جهان عرب و اخوانی‌های مصر و پاکستان. همچنین قابل رؤیت شدن مفهوم «جامعه» و «جامعه اسلام» به جای امت و اضافه شدن فرم جدیدی از دانش با موضوع چیستی جامعه با درون‌مایه‌ای جدید با محوریت مفهوم عدالت، با لحنی نزدیک به ادبیات حوزوی، یکی دیگر از تأثیرات تلاقی جامعه‌شناسی و دانش دینی بود (باهنر و گلزاده غفوری، ب ۱۳۵۶) و (باهنر و گلزاده غفوری، ۱۳۵۵). تبیین و تشریح این نظام‌های اجتماعی مانند شکل‌بندی اثبات فلسفی پاسخ به شبهات در دین‌داری و اثبات حق و باطلی دین نیست بلکه استفاده از احکام برای نشان دادن چیستی نظام‌های اسلامی جهت نشان دادن کارآمدی و ناکارآمدی اسلام برای زندگی است.

طرح بحث قوانین اسلامی در مقابل قوانین مدنی که در شکل‌بندی اول و سوم دانش دینی به‌عنوان نظام جایگزین در مقابل نیروی اجتماعی دولت‌مدرن طرح می‌گردد، در شکل‌بندی نظام‌مند کردن دانش دینی جابه‌جا شده و ابتدا وارد بخش اصول عقاید (برقی و باهنر، ۱۳۵۱، ص: ۵) و بعد وارد شریعات شده است و تبدیل به مقدمه استدلال در اثبات ضرورت وجود یک ساختار اجتماعی عادل می‌گردد. بدین ترتیب گفتارهای مربوط به حکومت اسلامی توسط امام خمینی (ره) با شکل‌بندی دانش دینی تلاقی پیدا می‌کند و بخش اجتهاد و تقلید را در خدمت معرفی واضح قوانین، رهبر کاربزماتیک و زمامدار عادل درمی‌آورد (برقی و باهنر، ۱۳۵۱، ص: ۶۵) و با این کار از طرفی نیروهای مذهبی سنتی که تن به مبارزه و دخالت در سیاست نمی‌دهند و از طرف دیگر نیروهای مذهبی غیرحوزوی که با تقلید از مرجعیت فاصله دارند را طرد می‌کند؛ بدین ترتیب اگرچه در بخش اصول عقاید بر آگاهی و انتخاب انسان تأکید می‌شود و انسان دیدنی می‌شود اما چون ابزار برای رسیدن به عدالت است، در بخش اجتهاد در شریعات، با رویکردی متناقض، واضح نظام‌های اجتماعی تنها یک مجتهد معرفی می‌شود که همه نیروهای اجتماعی باید در نزاع با دولت‌مدرن، از او پیروی کنند.

۱- «و کذلک جعلناکم امةً وسطاً لتکونوا شهداء علی الناس...» ما شما را بدین صورت جامعه نمونه کردیم تا برای همه مردم الگو باشید...» قسمتی از آیه ۱۴۲- سوره بقره «(باهنر و غفوری، ۱۳۵۵، ص ۴).

## خودسازی برای محیط‌سازی در مقابل اشکال زندگی فردی

اخلاق به نسبت دیگر شکل‌بندی‌های دانش، در شکل‌بندی نظام‌مند کردن دانش‌دینی با اهمیت کمتری به معنای «خودسازی به‌منظور محیط‌سازی» طرح می‌شود و انسان اسلام همچون؛

«موجودی که خودسازیش هم او را به بهترین و ارزنده‌ترین مراحل کمال شخصی می‌رساند، هم او را برای محیط‌سازی آماده‌تر می‌کند؛ یعنی خودسازی و محیط‌سازی‌اش مکمل یکدیگرند» (باهنر و گلزاده غفوری، ۱۳۵۶، ص: ۱۵۱) معرفی می‌گردد.

اخلاق در این شکل‌بندی، برخلاف گفتمان اثبات فلسفی دانش‌دینی مفهومی نزدیک به تهذیب نفس و نیز مفهومی فردی ندارد «بلکه علاوه بر این دینی اجتماعی است که خود از ابتدا به تشکیل جامعه و ایجاد حکومت و اداره امور عمومی مردم پرداخته» (برقعی و باهنر، ۱۳۵۱، ص: ۸۷) و این‌گونه تکنولوژی قدرتی برای تغییرات اجتماعی و تحول ساختارهای جامعه است.

ابزار این تغییر اجتماعی «خودسازی برای کار دسته جمعی» و طرد اشکال زندگی فردی و غیرتشکیلاتی دیگر برای اصلاح و تغییر اجتماعی است:

«بی‌شک کارایی نیروها، وقتی به‌هم پیوسته گردد، بیشتر خواهد بود. چه بسیار کارهای بزرگ که با نیروهای فردی انجام‌شدنی نیست... شاید در گذشته، سرپرستی از یک کودک یتیم، یا غذا دادن به چند مستمند، یا تعلیم چند کودک... یا ارشاد و تربیت فردی، کاری به حساب می‌آمد اما امروز این چنین اقدامات محدود و پراکنده... نمی‌تواند اقدامی چشم‌گیر به حساب آید. در عصر ما، مؤسسات وسیع آموزشی، علمی، تعاونی، تولیدی، امدادی و فکری و تربیتی لازم است تا... بتواند در جامعه منشاء اثری باشند. بنابراین... این کوشش‌ها باید به صورت گروهی انجام شوند» (باهنر و گلزاده غفوری، ۱۳۵۶، ص: ۱۴۴).

بدین ترتیب درون‌مایه اخلاق در شکل‌بندی نظام‌مند کردن دانش‌دینی به معرفی خصلت‌های لازم برای کار دسته جمعی (باهنر و گلزاده غفوری، ۱۳۵۶، صص: ۱۴۵-۱۴۹) اختصاص می‌یابد و هرگونه تغییر اجتماعی مبتنی بر اشکال زندگی فردی را رد می‌کند.

جدول باهم‌نگری شکل‌بندی‌های دانش دینی در مدارس اسلامی

| نسبت با روحانیت | پاسخ به مسئله تطبیق علم و دین | تکیه بر دانش | مفهوم محوری | انواع شکل‌بندی‌ها |
|-----------------|-------------------------------|--------------|-------------|-------------------|
|-----------------|-------------------------------|--------------|-------------|-------------------|



|   |  |                            |                 |                                     |
|---|--|----------------------------|-----------------|-------------------------------------|
| حذف روحانیت<br>واسط و اتصال به مرجع اصلی                      | توزیع دانش و وسعت دادن<br>علم و دین به صورت جمعی | علم حوزوی                  | ترقی            | شکل‌بندی همه‌فهم<br>کردن دانش دینی  |
| انتصاب به جریانی<br>از حوزه رسمی                              | اثبات فردی به صورت<br>استدلالات عقلی             | فلسفه                      | فطرت            | شکل‌بندی اثبات<br>عقلانی دانش دینی  |
| عدم به رسمیت<br>شناختن روحانیت<br>به‌عنوان منبع اصلی<br>معرفت | تطبیق دین با علم                                 | علم تجربی                  | طبیعت<br>تکاملی | شکل‌بندی تطبیق<br>علمی دانش دینی    |
| تعلق به روحانیت<br>ذیل تشکیلات و سازمان                       | تبیین کارآمدی دین برای<br>زندگی عادلانه اجتماعی  | دین‌شناسی و<br>جامعه‌شناسی | عدالت           | شکل‌بندی نظام‌مند<br>کردن دانش دینی |

### نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش می‌تواند الهام‌بخش اموری برای نظام تعلیم و تربیت فعلی باشد؛ ملاحظه برنامه‌درسی تربیت دینی در مدارس اسلامی که دغدغه‌ای واقعی در تربیت دینی داشته‌اند، ما را متوجه این ضرورت مهم می‌سازد که برنامه‌درسی تربیت دینی در صورتی می‌تواند مؤثر باشد و شکلی واقعی به خویش بگیرد که نیازهای زمانه خویش را در نظر گیرد، به شکل نیروهای اجتماعی حاضر در میدان عمل و اندیشه حساس باشد و قادر باشد به‌عنوان نیرویی مهم در این میدان، نقش بی‌بدیل خویش را ایفا کند. در این راستا، می‌توان با مرور مسائل مختلفی که در این ۱۰۰ سال در جامعه ایرانی مسلمان در جریان بوده است، به ضرورت اندیشیدن چرخش‌های پیش‌رو اندیشید و سازوکارهایی برای آن در نظر گرفت.

### چرخش از زبان درون دینی به زبان عمومی و برون دینی

این چرخش که با الهام از شکل‌بندی «همه‌فهم کردن دانش دینی»، طراحی شده است، به وضعیتی از دنیای معاصر اشاره دارد که در آن، نسل جدید از سواد قابل توجه عمومی برخوردار است و شبکه‌های مختلف، محیط‌های متضاد و متنوعی را ایجاد کرده‌اند که در آن، ادعاها از زوایای مختلف مورد نقد و نظر قرار می‌گیرند. این مطلب که توسط اندیشمندان مختلف معاصر تحت عناوین مختلفی چون محیط‌های ناهمگون و متضاد (صفایی حائری، ۱۳۹۱)، عبور از تربیت گلخانه‌ای و ضرورت تبیین در تربیت دینی (باقری، ۱۳۷۹) بیان شده، ضرورت چرخش از تبیین‌های درون دینی به تبیین‌های عمومی و برون دینی را مورد تأکید قرار می‌دهد. بر این اساس باید عقلانیت عمومی را وارد عرصه تربیت دینی کرد و در امور مختلف از تبیین‌های برون دینی بهره جست.

شکل‌بندی «همه‌فهم کردن دانش دینی»، که در سال‌ها پیش و متأثر از نیاز جامعه ایران در تربیت دینی مدارس اسلامی مدنظر قرار گرفته، مستلزم وارد ساختن دین به عرصه معرفت

عمومی و بنابراین نیازمند طرح آن در بستر عقلانیت عمومی است. از همین رو شکل‌بندی نخست به ظهور شکل‌بندی «اثبات عقلانی دانش‌دینی» منجر شد. این نیاز در عین پایایی تا امروز، در دوران اخیر به‌ویژه با گسترش بحث‌های معرفتی در فضای عمومی و درگیر شدن نسل جوان با پرسش‌های متعدد ناظر بر توجیه ادعاهای دینی، نیازی ضروری است و چنان‌چه مورد غفلت قرار گیرد، زمینه‌های دین‌گریزی یا دین‌ستیزی فراهم می‌آید. قطعاً در این طرح گفتگویی-عقلانی دین، بازبینی مؤلفه‌های مختلف دین و بازتعریف آنها به‌نحوی قابل دفاع در دنیای امروز، محوریت خواهد داشت.

### چرخش از زبان اثباتی در فلسفه‌مسلمین به زبان‌ظنی در فلسفه‌عمومی

یکی دیگر از اثرات انقلاب ارتباطی در سال‌های اخیر و طرح ادعاهای متعارض، به ظهور رسیدن اشکالات فنی برهان‌های مختلفی است که تحت عنوان برهان‌های اثبات وجود خدا شناخته می‌شدند. البته پیش از این، برخی فیلسوفان مسلمان برخی از همین برهان‌ها را مورد نقد قرار داده و اشکالات آن را متذکر شده‌اند (از جمله مروارید، ۱۳۸۶؛ تورانی و سلطان احمدی، ۱۳۹۲) و بسیاری از متفکران با نظر به پیش‌فرض‌های قابل مناقشه این برهان‌ها، وجود خدا را نه با قطعیت تام بلکه «محتمل‌الصدق‌ترین فرض مقبول» (تورانی و سلطان احمدی، ۱۳۹۲) خوانده‌اند. عدم به‌روزرسانی برنامه‌درسی تربیت‌دینی براساس این ملاحظه باعث خواهد شد، دانش‌آموزان پس از قرار گرفتن در معرض نقدهای وارد بر این برهان‌ها و با زیر سؤال رفتن اعتبار آن‌ها، در مسأله وجود خدا با شبهاتی جدی مواجه شوند و از آن‌جا که پذیرش وجود خدا در مقام قلب تدین مطرح است، ضروری است برنامه‌درسی آمادگی‌های لازم را در مواجهه با این شبهات ایجاد کند. یکی از راه‌های مقبول در حیطة الهیات در سطح جهانی، تمرکز بر وجود خدا به‌عنوان محتمل‌الصدق‌ترین فرض مقبول یا ورود به مسأله خدا از طریق ظن است. این زبان‌ظنی با تأکید بر امر محتمل‌الوقوع و عبور از اثبات‌های قطعی، فضا را برای پرداختن به وجود خدا می‌گشاید و تا حدی زیادی می‌تواند در مقابل حملات صورت گرفته امروز که از سوی خداناباوران انجام می‌شود، تاب‌آوری داشته باشد.

### چرخش از رابطه ضروری میان علم و دین به رابطه امکانی

یکی دیگر از دغدغه‌های برآمده از تلاش‌های مدارس اسلامی در تاریخ پشت سر ما، تطبیق علم با دانش‌دینی بوده است. همان‌گونه که مطرح شد این دغدغه با ظهور و قوت گرفتن علم‌تجربی آغاز شد و عمدتاً در مدارس دینی به‌صورت تطبیق دین با علم دنبال می‌شد. در این میان، مؤلفه‌های مختلف این تطبیق دست‌خوش تغییراتی شده است. از یک سو، عرصه

علم مدنظر دچار قبض و بسط‌هایی شده است؛ برای نمونه، در حالی که گاه در ابتدا یافته‌های علمی چون زیست‌شناسی مدنظر قرار داشته و تکامل طبیعی محوریت یافته است، بعدها علمی چون روان‌شناسی هم وارد عرصه تطبیق شده (حسینی، ۱۳۷۷) و دین‌داران تلاش کرده‌اند تا میان آموزه‌های دینی و یافته‌های علمی سازواری ایجاد کنند.

از سوی دیگر، نحوه این تطبیق نیز فراز و نشیب‌هایی از سر گذرانده است؛ برای نمونه، نحوه تطبیق ابتدا - در آثار بازرگان و نیز تفسیر پرتوی از قرآن (طالقانی، ۱۳۵۸) - توضیح و تفسیر آموزه‌های دینی با یافته‌های علمی بود. نوع دیگری از تطبیق را در تفسیرهای جدید از آموزه‌های دینی می‌توان یافت؛ برای نمونه، مشکینی با ارائه تفسیری جدید از داستان خلقت در پی آن است تا ناهم‌خوانی آن را با تئوری تکامل رفع نماید. در سال‌های پس از انقلاب، نحوه تطبیق دچار دگردیسی شد و گاه به صورت اصلاح یافته‌های علمی با توجه به آموزه‌های دینی صورت می‌گرفت. این نوع تطبیق که بیشتر در عرصه روان‌شناسی و جامعه‌شناسی مدنظر بود منجر به نقدهایی به دیدگاه‌هایی چون دیدگاه روان‌درمانی فروید شد. در سال‌های اخیر، این بحث در قالب رابطه علم و دین شکل جدیدی به خویش گرفت و تا جایی پیش رفت که در برخی رویکردها چون رویکرد دائرةالمعارفی، وجود مستتر اصول علوم در متن دینی محرز دانسته شد یا طب‌سنتی در جایگاه طب‌اسلامی در مقام پزشکی‌نوین قرار گرفت. در عین حال، برخی دیدگاه‌ها با ارزیابی نقدهای وارد بر این رابطه ضروری میان علم و دین، با تأکید بر ماهیت گزیده‌گوی دین و تمرکز آن بر هدایت، استنباط علم از دین را در حوزه علوم‌انسانی به صورت امری امکانی در نظر گرفته‌اند (باقری، ۱۳۸۲). همچنین برخی دیگر با تأکید بر عینیت علم، یافته‌های علمی را به رسمیت شناخته و جزئی از دین به‌شمار آورده‌اند (جوادی آملی، ۱۳۸۶).

به نظر می‌رسد با توجه به تجربیات پیشین، پافشاری بر رابطه ضروری و وثیق میان علم و دین، امری ناممکن باشد. از سوی دیگر توجیه و تفسیر دوطرفه در هنگام بروز تعارض امری ضروری است که به‌ویژه در برنامه‌های درسی باید مدنظر قرار گیرد. همچنین نگرستن به دین به‌عنوان امری دارای پتانسیل برای الهام‌بخشی جهت تکوین نظریه‌های علمی در حوزه علوم‌انسانی، امر قابل تأملی است که می‌تواند به‌طور کلی مدنظر قرار گیرد.

#### چرخش از رابطه عموم و خصوص مطلق دین و اخلاق به رابطه عموم و خصوص من‌وجه

یکی دیگر از سویه‌های مهم برنامه‌درسی تربیت دینی، سویه اخلاقی آن است. این سویه اخلاقی و نحوه بیان آن، متأثر از رابطه دین و اخلاق خواهد بود. در حالی که دغدغه شکل‌بندی اول و دوم، مستقر ساختن قوانین اخلاقی درون دین و در تقابل با فساد و قوانین اجتماعی

بشری بود، در شکل‌بندی سوم، تلاش می‌شد تا این قوانین اخلاقی، توجیهات برون‌دینی - علمی نیز بیابند. رابطه دین و اخلاق، علاوه بر بحث‌های فلسفی، متأثر از شرایط واقعی و میدانی نیز هست. بر این اساس، تغییرات وضعیت جامعه از نظر سطح دین‌داری می‌تواند نوع رابطه دین و اخلاق را متأثر سازد. هنگامی که پای‌بندی دینی در جامعه، در حداکثر میزان خویش باشد، قرار گرفتن اخلاق در حوزه دین، اشکال چندانی در پای‌بندی اخلاقی جامعه ایجاد نخواهد کرد اما هنگامی که این حد کاهش می‌یابد، این نوع رابطه باعث خواهد شد تا با از میان رفتن اخلاق فرادینی، هم‌زمان با کاهش پای‌بندی دینی جامعه، پای‌بندی‌های اخلاقی آن نیز رو به افول نهد. بنابراین می‌توان گفت مبتنی بر شکل‌بندی چهارم، با تکیه بر مفهوم عدالت در مقام مفهومی انسانی و فراگیر، می‌توان به نوعی اخلاق فرادینی نیز اندیشید و ابعادی از اخلاق را فراتر از مرزهای دین در نظر گرفت.

البته از آن‌جا که مدارس اسلامی، مخاطبان خویش را جامعه دین‌داران می‌دانستند، با این مسأله مواجهه مستقیم نداشتند و از همین‌رو، هیچ یک از شکل‌بندی‌های بیان شده به‌صورت مستقیم به آن ناظر نیستند. می‌توان گفت، مسأله حاضر، مسأله‌ای امروزی است که در جامعه‌ای با ویژگی‌های جامعه ما رخ می‌نماید؛ جامعه‌ای که می‌خواهد مدرسی برآمده از تفکر اسلامی داشته باشد اما مخاطبان این مدارس، لزوماً همگی مؤمن به اسلام در همه ابعاد و لوازم نیستند. در چنین جامعه‌ای، میثاق مشترک نمی‌تواند امری باشد که مورد وثوق و قبول همه نیست. از این‌رو، اخلاق عقلانی باید مبنا قرار گیرد. البته این اخلاق که از آن می‌توان به اخلاق فرادینی یاد کرد، از حیث محتوایی اشتراکاتی با اخلاق درون‌دینی هم خواهد داشت اما توجیه خویش را منحصرأ از دین دریافت نمی‌کند و به‌صورت عقلانی و عمومی توجیه می‌شود. شعبانی (۱۳۸۴) با بررسی برنامه‌های درسی تربیت‌اخلاقی در کشورهای اسلامی، به این نتیجه رسیده که در اکثر کشورهای اسلامی، نوع نگاه به تربیت‌اخلاقی، فراگیر، عمومی و فرادینی است. همچنین حسنی (۱۳۹۵) از برنامه‌های درسی مستقل تربیت‌اخلاقی در دبستان دفاع می‌کند. به‌نظر می‌رسد توجه به دو بحران دین‌گریزی و اخلاق‌گریزی در جامعه، ما را بر آن می‌دارد تا مسیرهای مستقل تقویت هر یک از این مؤلفه‌ها را نیز در نظر آوریم. طراحی و اجرای این مسیرهای مستقل، نیازمند پژوهش‌های دیگر است.

## منابع

- اسلامی، عباسعلی (۳ ۴). *طلایه دار فرهنگ اسلامی در عصر اختناق (چپ پنجم)*. تهران: بنیاد بعثت، مرکز چپ و نشر. بازرگان، مه ی (۳ ۴). ما معلمیم یا مربی؟!، نشریه دانشکده فنی، شماره ۱
- بازرگان، مه ی (الف ۳ ۳). بعضی نظریات پیشنهادی در زمینه تعلیمات دینی. مجموعه حکمت، شماره ۵، صص ۴-۱۱
- بازرگان، مه ی (الف ۳ ۷). *مباحث علمی، اسلامی؛ مجموعه آثار (جلد ۷: چپ اول)*. تهران: بنیاد فرهنگی مهندس بازرگان.
- بازرگان، مه ی (ب ۳ ۳). بعضی نظریات پیشنهادی در زمینه تعلیمات دینی. مجموعه حکمت، (۶ ۴)، ۸-۲
- بازرگان، مه ی (ب ۳ ۷). *مطهرات در اسلام. مباحث علمی، اسلامی؛ مجموعه آثار (جلد ۷: چپ اول)*. تهران: بنیاد فرهنگی مهندس بازرگان.
- باقو ی، خسرو (۳ ۷). تربیت دینی در برابر چالش قرن بیست و یکم، *مسائل کاربری تعلیم و تربیت اسلامی*، شماره ۳، صص ۳-۶
- باقو ی، خسرو (۳ ۸). *هویت علم دینی؛ نگاهی معرفت‌شناختی به نسبت دین با علوم انسانی*. تهران: طبع و نشر ویراستار.
- باهنر، محمدجواد؛ گل‌زاده غفو ی، علی (۳ ۵۶). *تعلیمات دینی؛ سال اول دبیرستان*، وزارت آموزش و پرورش.
- باهنر، محمدجواد؛ گل‌زاده غفو ی، علی (۳ ۵). *تعلیمات دینی؛ سال سوم دبیرستان*، سازمان کتاب‌ها ی درسی ایران، وزارت آموزش و پرورش.
- باهنر، محمدجواد؛ گل‌زاده غفو ی، علی (۳ ۵۶). *تعلیمات دینی؛ سال دوم دبیرستان*، وزارت آموزش و پرورش.
- بت‌شکن، رضوان؛ سعادت‌مند، زهره (۳ ۹۹). *آسیب‌شناسی برنامه‌درسی دینی (در ابعاد اهداف، محتوا، روش‌ها و ارزیابی)*؛ قسمت رسمی (شورای عالی فرهنگ): *برنامه تعلیمات دینی و اخلاقی بل ی دبیرستان‌ها و دانش‌سراها ی مقدماتی متفرقه*، تهران: دانش‌پژوهان شریف.
- برقعی، سیدرضا؛ باهنر، محمدجواد (۳ ۵). *تربیت و تعلیم دینی؛ بل ی سال اول دانش‌سرای راهنمایی (دو تخصصی)*، رشته ادبیات و علوم انسانی، تهران: وزارت آموزش و پرورش، شرکت سهامی کتاب‌ها ی جیبی.

- بطحایی، سیدمحمد (۴ ۳). بطحایی: مهم‌ترین مشکل آموزش و پرورش در همه حوزه‌ها بی‌تفاوتی جامعه نسبت به آموزش و پرورش فاصله گرفتن از آن است؛ دسترسی در سال ۴ ۳ از وب‌سایت: [www.mokhbernews.ir](http://www.mokhbernews.ir)
- تورانی، اعلی؛ سلطان احمد ی، منیر (۴ ۳). اصل عدم قطعیت در تصویر فلسفی و الهیاتی، پژوهش‌های معرفت‌شناختی (آفاق حکمت)، شماره ۵ صص ۱-۵.
- جعفریان، رسول (۴ ۳). جریان‌ها و سازمان‌های مذهبی-سیاسی ایران: از و ی کار آمدن محمدرضا شاه تا پیرو ی انقلاب اسلامی سال‌های ۲۰ ۳۳ ۳ (چاپ دوم). تهران: نشر علم.
- جواد ی آملی، عبدالله؛ مصطفی پور، محمدرضا (۳ ۸). انتظار بشر از دین، تهران: نشر اسراء.
- حسینی، محمد (۵ ۳). بررسی رویکرد تربیت اخلاقی در تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی، تربیت اسلامی، شماره ۲۲، صص ۵۱-۵۵.
- حسینی، سیدعلی اکبر (۳ ۷۷). بحثی مقدماتی درباره مقایسه اصول نظری راهنمایی و مشاوره در اسلام با اصول مشاوره انسان‌گرا. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۵۵ و ۵۴ صص ۴۱-۴۸.
- حکمی زاده، علی اکبر (۳ ۳). اسرار هزارساله، نسخه الکترونیک.
- رضوی، عبدالحمید؛ رسولی، رضا؛ شریانی، علیرضا بنی‌علی (۴ ۳). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دین‌ورندگی دوره متوسطه بر مبنای اصول و روش‌های تربیتی: مستخرج از المحجة البيضاء فی التهذیب الاحیاء (با تأکید بر بخش عادات و منجیات)، نشریه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، دوره ۱، شماره ۱، صص ۱-۸.
- سایت فرارو (۳ ۸۷). آدم شویم، دسترسی در ۰۰ ۱۴: <https://fararu.com/fa/news/14670/%D8%A2%D8%AF%D9%85-%D8%B4%D9%88%DB%8C%D9%85-1>
- سحابی، یدالله (۵ ۳). خلقت انسان (چاپ سوم). تهران: شرکت سهامی انتشار.
- سحابی، یدالله (۳ ۷۷). موانع و مشکلات تعلیم و تربیت در ایران (گردآورنده: محمد ترکمان). یادنامه دکتر یدالله سحابی، تهران: بنیاد فرهنگی مهندسی مه ی بازرگان.
- شعبانی، زهرا (۳ ۸۴). بررسی تطبیقی برنامه‌های درسی دینی و اخلاقی دوره ابتدایی در ایران و چند کشور جهان، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۲، شماره ۳ (مسلسل ۳). صص ۶۹-۶۶.
- شولوی عالی فرهنگ (۳ ۴). آموزش و پرورش (تعلیم و تربیت) قسمت رسمی (شولوی عالی فرهنگ): برنامه تعلیمات دینی و اخلاقی بل دیبرستان‌ها و دانش‌سراها ی مقدماتی متفرقه، سال ۵۵ شماره ۸ و ۹، صص ۶۷-۶۴.
- صفائی حلّی ی علی (۳ ۹۱). انسان در دو فصل، قم: انتشارات لیله القدر.
- ضیایی مؤید، محمد (۳ ۸۹). بررسی تطبیقی فلسفه تربیتی و تجربیات مدارس اسلامی با نهضت مدارس یسوعی: مطالعه موردی دبیرستان عوی ی پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، استاد راهنما: دکتر شهین ایروانی. تهران: دانشگاه تهران.
- طالقانی، محمود (۵ ۳). پیوی از قرآن، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- طباطبایی، علامه (۳ ۵۶). آموزش دین یا تعلیم اسلام (جمع‌آوری و تلفیق سید مه ی آیت‌اللهی). فایل پیج ی اف، دسترسی در سایت تاریخ ما.
- عبدلی سلطان احمد ی جواد؛ وو ی زاده، خلیل‌الله؛ خو ی ابراهیم؛ سرخوش؛ مه ی (۳ ۹۱). بررسی میزان پاسخ‌گویی کتاب دین‌ورندگی سال دوم متوسطه به نیازهای معنوی و روانی دانش‌آموزان از دیدگاه دبیران دینی و قرآن. نشریه مدیریت و برنامه‌ریزی ی در نظام‌های آموزشی، دوره ۵ شماره ۸ صص ۷۷-۶۱.
- فوکو، میشل (۳ ۸۱). نیچه، فروید، مارکس (ترجمه: افشین جهان‌دیده). تهران: شرکت نشر کتاب.
- کسوی احمد (۳ ۳). مجله اینترنتی آوی یوف، دسترسی در فقط ی مجوی ی
- کلهر، مه ی (۳ ۶۹). بخش فرهنگی - هوی ی تاریخچه مدارس جامعه تعلیمات اسلامی، مجله یاد، شماره ۸ صص ۴۷-۶۲.
- مروارید، حسنعلی (۳ ۸۶). تنبیهات حول المبدأ و المعاد (چاپ ۳). مشهد: بنیاد پژوهش‌های اسلامی.
- منتظی ی حسینعلی (۳ ۸۷). اسلام دین فطرت (چاپ سوم). تهران: سایه.

- نوریخش، سیدکمال‌الدین (۳۴). *فقه شرعیات، بلر ی سال‌ه ی اول و دوم و سوم دبیرستان‌ها، مصوب بانصد و دومین جلسه شورای عالی فرهنگ (جلد اول)*. شرکت نسبی علی‌اکبر علمی و شرکاء، تهران: چاپخانه علمی.
- نوریخش، سیدکمال‌الدین (۳۴). *فقه و شرعیات بلر ی سال پنجم دبیرستان‌ها و دانش‌سرا ه ی مقدماتی و کشاورز ی، مطابق آخرین برنامه وزارت فرهنگ (چپ ششم)*. تهران: شرکت سهامی انتشارات کتب‌درسی، چاپ کیهان.
- Marshal, James D. (1995). *Wittgenstein and Foucault: Resolving Philosophical Puzzles, Philosophy and Education: Accepting Wittgenstein's Challenge*. Reprinted from *Studies in Philosophy and Education*, 14 (2-3), University of Auckland, New Zealand: Springer.





## واکاوی سوپژکتیویته دیگری در اندیشه لاکان و لویناس با تمرکز بر سوژه اخلاقی

۴

۳

علی ستاری، بتول شاهی و مریم اصفهانی

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی مفهوم سوپژکتیویته «دیگری» از دیدگاه لاکان و لویناس، با تأکید بر سوژه اخلاقی و دلالت‌های تربیتی مترصد از آن انجام شده است. جهت دست‌یابی به هدف مذکور از روش تحلیلی-مقایسه‌ای بهره گرفته شد. نتایج پژوهش حکایت از آن دارد که در باور لاکان، تمایل ذاتی به بازآفرینی صورت‌های گفتمانی در ساختارهای زبانی، زمینه‌ساز پذیرش «دیگری» است. او ضمن نقد همان‌انگاری اخلاقی سنتی که بر خیرمطلق و دیگری بزرگ تأکید دارد، از سمپتوم دیگری‌های تقلیل‌یافته در نظام اخلاقی حمایت نموده و از برتری اخلاق دیگر محور یاد می‌کند. لویناس نیز تقلیل غیریت بر امر «همان» را محکوم نموده و در تقدم اخلاق بر فلسفه، از اخلاقی یاد می‌کند که دیگر محور و مسئولیت‌پذیر است. دلالت تربیتی از سوپژکتیویته دیگری لاکان و لویناس در نظام تربیتی، در برنامه‌درسی، روش تدریس و رابطه معلم و دانش‌آموزان قابل دریافت است. نظام تربیتی مطلوب از دیدگاه لاکان با تکیه بر دو مفهوم من ایده‌آل و من فراتر، برآمده از سوژه‌ای اجتماعی و اخلاقی است که در آن، سوپژکتیویته اخلاقی نیازمند تعامل و کنش اجتماعی میان معلم و دانش‌آموزان است و برنامه‌درسی می‌تواند عرصه چنین تعامل و کنش اجتماعی باشد. نظام تربیتی مطلوب از دیدگاه لویناس در بستر رابطه چهره به چهره دانش‌آموز و معلم حاصل می‌شود و با تمرکز بر غیریت دانش‌آموز نیازمند برنامه‌درسی با محور توجه به حاشیه رانده‌شده‌هاست. ترکیبی از رویکرد لاکان و لویناس در برجسته‌سازی رابطه «من» و «دیگری» به تولید «سوپژکتیویته اخلاقی» می‌انجامد.

واژگان کلیدی: سوپژکتیویته، دیگری، لاکان، لویناس، سوژه اخلاقی

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۰۹

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۱۹

<sup>۲</sup> استادیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی؛ دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی؛ دانشگاه الزهراء (س)؛ تهران؛

ایران (نویسنده مسئول): Alisattri@alzahra.ac.ir

<sup>۳</sup> دانشجوی دکتری گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی؛ دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی؛ دانشگاه الزهراء (س)؛

B.shahi@alzahra.ac.ir

<sup>۴</sup> استادیار فلسفه‌تعلیم و تربیت دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران؛ Maryam.Esfahani@iau.ac.ir

## مقدمه

لاکان و لویناس به‌عنوان اندیشمندان پست‌مدرنیسم از یک‌سو به دلیل تأثر فلسفی از پدیدارشناسی هوسرلی و هایدگری و پرداختن به فلسفه استعلایی و از سوی دیگر توجه به کوگیتوی دکارتی بینش فلسفی خود را پایه‌گذاری نمودند. نقدِ مرگِ سوژه هایدگری و تمرکز هستی‌شناسانه مفهوم دازاین در اندیشه او و تهی‌بودگی فلسفه هایدگر از ضرورت‌های اخلاقی حاکم بر دازاین و نقد لوگوسنتریسم (خردورزی دکارتی) به‌عنوان کانون شکل‌گیری هویت و ساخت سوژه؛ آنان را به مواجهه با تعابیر این چینی متمایل کرد. لویناس تقلیل سوژه‌کتیوسیم هایدگر بر نحوه تقرر و هستی دازاین را فروگاهش تمایلات بشری در حوزه اخلاق می‌داند و با خلق مفهوم "دیگری" و تمایل سوژه آگاه بر آن سوژه‌کتیویته جدیدی را بنیان می‌گذارد که در آن تنها فاعلیت‌شناسای دکارتی ملحوظ نیست بلکه ما با سوژه‌ای اخلاقی مواجه هستیم که به ماهیت حقیقی ما نزدیک‌تر است. همچنین لاکان با ترسیم ساختارهای زبانی حاکم بر انسان، زبان و تفکر را در پیوستاری واحد مجسم می‌سازد که در این‌جا هستندگی تنها به‌صرف اندیشه‌ورزی دکارتی مدنظر نیست بلکه زبان و گفتار بر ما عارضند و من در حقیقت خود دیگری است چون یکی از کارکردهای ساختار زبان در گفتگو و گفتمان با "دیگری" معنا می‌یابد. او همچون لویناس به غیریت‌ها توجه دارد و توجه به آنها را مقوله اخلاقی دانسته است و تلاش برای «فهم دیگری» را ارجمند می‌داند؛ بنابراین اندیشه‌های هر دو فیلسوف بر اشتراکات اخلاقی واحدی اشاره دارد که به‌تبع آن دلالت‌های اخلاقی و تربیتی خاصی را فرا می‌خوانند. به‌زعم بسیاری از مفسران، لاکان با جانب‌داری از ماهیت کارکردی زبان، مرگ سوژه صرفاً عقلانی دکارتی، اندیشمندی پساساختارگراست. در تئوری پساساختارگرایی لاکان نه تنها ساختار ناخودآگاه همانند ساختار زبان است، بلکه زبان اساساً ناخودآگاه را می‌سازد. بدین‌سان زبان به‌عنوان ابزار اساسی در شناخت از سوی او مطرح می‌شود. زبان به‌مثابه حامل ارزش‌های اخلاقی بر عقلانیت دکارتی تقدم می‌یابد.

لویناس نیز می‌خواهد یک نظام اخلاقی تدوین کند و مجموعه‌ای از بایدها و نبایدها را در قالب احکام اخلاقی بیان کند. او از تقدم اخلاق بر فلسفه می‌گوید. بنابراین سرشت امور، سرشتی اخلاقی است؛ زیرا مبتنی بر لحاظ «دیگری» است. هنگامی که با «دیگری» مواجه می‌شوم نمی‌توانم او را درون خود جای دهم و به خود تقلیل دهم. در این‌جاست که «دیگری» توان و شناخت مرا زیر سؤال می‌برد و به چالش فرا می‌خواند (لویناس به نقل از لچت، ۱۳۷۸، ص: ۹۹).

لویناس از جهاتی به سوپزکتیویسم پیشا - هایدگری روی می‌آورد و از جهاتی دیگر درصدد نقد اخلاقی فلسفه هایدگر است. وی عمده‌ترین اشکال هایدگر را نادیده‌نگاری/اخلاق برمی‌شمرد. به‌زعم او در فلسفه هایدگر، اخلاق هرگز موضوعیت نمی‌یابد؛ چراکه اساساً امکان مواجهه دازاین با دیگری وجود ندارد.

از این‌رو لاکان و لویناس به‌عنوان متفکران منتقدِ پساساختارگرایی با پرداختن به مفهوم «سوپزکتیویته دیگری» باب جدیدی در حوزه اخلاق گشودند. در نظر هر دو مرگ سوژه به تعبیر هایدگر در دیدگاه لاکان از منظر زبان‌شناسانه و رویکردهای اجتماعی و در دیدگاه لویناس از منظر توجه به دیگری قابل پذیرش نیست. سوژه در بنیان خود درصدد شناخت و تعامل با دیگری است؛ حال از منظر گفتمانی و یا اخلاقی. به‌نظر می‌رسد سوژه اخلاقاً مشتاقِ دیگری است و خود را در مجاورت با دیگر متجلی می‌سازد.

### مبانی نظری

یکی از پدیده‌هایی که در چند دهه اخیر مورد توجه نظریه‌پردازان قرار گرفته است، مقوله گفتمان است که در عرصه نظریه ادبی، نقد ادبی، نظریه اجتماعی، نظریه فرهنگی، فلسفه، سیاست، جامعه‌شناسی، روان‌کاوی و روان‌شناسی اجتماعی کاربرد زیادی یافته است (نوذری، ۱۳۷۹، ص: ۲۹۴) و لاکان نیز بحث‌هایی در خصوص رابطه زبان‌شناسی، روان‌کاوی و گفتمان صورت داده است. لاکان با نوعی چرخش پساساختارگرایانه به این نتیجه رسید که برای نیل به «ناخودآگاه» هیچ راهی جز از طریق ایجاد و برقرار ساختن بستر گفتمانی بین «روان‌کاو و بیمار» وجود ندارد. به باور او «ناخودآگاه» از ساختاری همانند ساختار زبان برخوردار است. لاکان عقیده دارد که فروید مفاهیمی چون «تراکم» و «جابه‌جایی» را از گفتمان ماشین‌واره<sup>۱</sup> و مکانیکی رایج در زمان خود اقتباس کرده است (نوذری، ۱۳۷۹، ص: ۲۹۵). وی از این طریق سعی در بازگرداندن ناخودآگاه به شکل اصلی و مناسب آن به‌عنوان حوزه سائق‌ها و مبادلات مجازی دارد.

او در تئوری دیگری به سه نظم می‌پردازد که در پیدایش، شکل‌گیری و رشد سوژه نقش مهمی را ایفا می‌کنند. اما آن‌چه مهم است جایگاه اساسی دیگری در این سه نظم است.

<sup>۱</sup> condensation

<sup>۲</sup> displacement

<sup>۳</sup> drives

به‌منظور رسیدن به فهم کاملی از مفهوم دیگری به منزله کانون شکل‌گیری سوژه اخلاقی مراحل شکل‌گیری فاعل شناسا به منزله صورت اثرگذار انسانی در تعاملات بینافردی با آغاز مرحله شکل‌گیری من یا خود؛ که از دیدگاه لاکان مرحله آینه‌ای در رشد کودک است پدیدار گشته و سوژه در کودک از رهگذر رابطه با چیزی بیرون از خود یا تصویر آینه‌ای شکل می‌گیرد. از نظر او فاعل شناسا، فاعلی اخلاقی است.

سه‌گانه‌های اندیشه لاکان مقولات اساسی دیدگاه او پیرامون انسان در ساحت سوژه فعال است که از ارتباط منطقی و هم‌ساز نسبت به یکدیگر برخوردار هستند. در نظم خیالی که اولین جزء اندیشه اوست مهم‌ترین مسأله همانندسازی من یا ایگو براساس یک تصویر از آن غیر یا دیگری است. یک هویتی که معرف رابطه دوتایی است. هویتی که نه براساس صرف ارتباط «من» با دیگری بلکه براساس تصویری از دیگری شکل می‌گیرد. زیرا «من» از طریق «دیگری» است که رنگ می‌گیرد ولی گمان می‌کند این شما از آن خود اوست. در تحلیل مرحله آینه‌ای می‌توان اولین نقش و کاربرد «دیگری» را یافت. سوژه تصویر خود را در دیگری جستجو می‌کند. بنابراین از طرفی ما برای شناخت خود محکوم به وجود «دیگری» هستیم که در نظم خیالی با تصویری از سوژه آغاز می‌شود (احمدزاده، ۱۳۹۴، ص: ۹).

در نظم نمادین به‌عنوان دومین جزء شکل‌گیری سوژه؛ جایگاه «دیگری» تبیین می‌شود. زبان نقش مهمی را ایفا می‌کند و جزء اصلی نظم نمادین محسوب می‌شود. ما با زبان سخن نمی‌گوییم بلکه این زبان است که از طریق ما صحبت می‌کند و از جایگاه برتری برخوردار است.

«انسان فردیت خویش را تنها به‌شرطی به‌دست می‌آورد که به نظم نمادین وارد

می‌شود، نظمی که بر انسان حاکم است و او را تعیین می‌بخشد» (لمایر، ۱۹۷۷، ص:

۶۷).

«من»، در گفتگو همیشه در زبان متغیر است. از نظر لاکان ضمیر من می‌تواند سوژه، خود، ناخودآگاه یا حتی «دیگری» باشد. ارتباط زبان سوژه همانند ارتباط نظم نمادین با نظم واقعی است. نماد همیشه باعث غیاب ابژه می‌شود؛ چراکه باید نقش جایگزین را ایفا نماید: «هستی زبان نیستی ابژه‌هاست» (لاکان، ۱۹۷۷، ص: ۲۶۳). در آخرین گام، ناخودآگاه تنها یک نشانه است و حقیقت، عینیتی زبانی دارد نه ذاتی. از این منظر تنها حیات و جهان انسانی را

نشانه‌ها، قوانین و نظم نمادین می‌سازد. به باور لاکان، ناخودآگاه به‌عنوان یک ساختار زبانی ارائه می‌شود.

اگر ناخودآگاه توسط زبان سازمان یافته، پس تمایل در ناخودآگاه باید تمایل «دیگری» باشد؛ چون دیگری آن را به‌وجود آورده است. از همین‌جا به این عبارت پیچیده در لاکان می‌رسیم: «تمایل، تمایل دیگری است» (لاکان، ۱۹۷۹، ص: ۱۵۸). آنچه سوژه به آن تمایل دارد «دیگری» است و ناخودآگاه، جایگاه گفتمان «دیگری» است. در لاکان، همواره «دیگری» رویه‌ای از سوژه است. سوژه در برخورد با «دیگری» شکل یافته و از آن‌جا که سوژه وابسته به «دیگری» است، خود را بخشی از آن می‌داند. در حقیقت لاکان با طرح سه‌گانه‌های مفهومی گراف تکوینی را طراحی کرده که مراحل برای آن قابل تصور است. حرکات عمودی ناظر بر دال‌ها و حرکات افقی بر پایه تمایل جهت‌دهی می‌شوند.

در این نظریه ضمیر ناخودآگاه را با زبان مقایسه کرده و نتیجه می‌گیرد که ضمیر ناخودآگاه در واقع همانند نوعی زبان است. در هر یک از این سه نظام، سوژه با تصویری خارج از خود ارتباط می‌یابد: در نظام خیالی «دیگری» خود می‌باشد. در نظام نمادین «دیگری» زبان یا قانون است و در ناخودآگاه دال است که تمایل ایجاد می‌کند.

بنابر آنچه گفته شد «دیگری» وجهی اخلاقی به سه‌گانه اندیشه لاکان می‌بخشد که سوژه با درک وجودی آن معنا می‌یابد و صورت‌های زبانی در قالب گفتمان‌های درونی (خصوصی) و گفتمان‌های بیرونی (کنش زبانی بینافردی) در خدمت اخلاق قرار گرفته است و سوژه و ابژه در تلفیقی خلاقانه، سوبژکتیویته دیگری را تقدیم می‌سازند.

در خصوص لویناس می‌توان گفت او از سنت پدیدارشناسانه، مقوله اخلاق را بررسی می‌کند، فلسفه لویناس ماهیتاً پدیدارشناسی است. اگرچه لویناس در حوزه روش‌شناختی خود را وام‌دار هوسرل می‌داند اما بعضاً تعارضاتی با تفکرات او مانند رویکردش به سوژه و دیگری به‌مثابه یک من دیگر دارد. ولی در مورد هایدگر او را از جمله بزرگترین فیلسوفان هزاره می‌داند و معتقد است هایدگر بیش‌ترین و عمیق‌ترین تأثیرات را بر او نهاده است.

با این همه اما لویناس را نمی‌توان فیلسوفی هایدگری به‌شمار آورد. فلسفه لویناس از جهاتی به سوبژکتیویسم پیش‌هایدگری روی می‌آورد و از جهاتی دیگر درصدد نقد اخلاقی فلسفه هایدگر برمی‌آید. به‌زعم لویناس در هستی‌شناسی هایدگر هر چیز را باید با عینک هستی مشاهده کرد و این عینک، دیگری را نمی‌بیند. به گمان لویناس در هستی و زمان هایدگر، نوعی سوبژکتیویسم وجود دارد و آن این است که فهم و درک در زمره حالات بنیادین دازاین است و

از این رو فهم و هستی از هم قابل تفکیک نیستند (لویناس، ۲۰۱۱، صص: ۳۹-۴۱). بنابراین هستی در هایدگر با سوپژکتیویته دازاین پیوند دارد. لویناس سوپژکتیویته هایدگر را بر این اساس نقد می‌کند؛ زیرا دیگری به عنوان یک امر واقعی باید به سلطه دازاین درآید.

به باور لویناس عمده‌ترین اشکال هایدگر نادیده‌انگاری اخلاق است. دازاین هایدگر یک هستنده در خود فرورفته است. او در جهان خود تنهاست. برای دازاین «دیگری» معنای اصیل ندارد. هایدگر ترجیح می‌دهد انسان را تابع هستی کند تا اینکه تابع انسان دیگر؛ و این جاست که لویناس از هایدگر جدا می‌شود؛ به این معنا هستی‌شناسی هایدگر ادامه همان هستی‌شناسی پارمیندسی است که در کل فلسفه غرب حکمفرما بوده است و حاصل این امر طرد دیگری توسط «خود» یا «همان» است. از این رو در فلسفه هایدگر، اخلاق هرگز موضوعیت نمی‌یابد؛ چرا که اساساً امکان مواجهه دازاین با دیگری وجود ندارد.

### روش پژوهش

در روش تحلیلی - مقایسه‌ای صورت گرفته جامعه پژوهش از کلیه اسناد منتشر شده در مورد دیدگاه لاکان و لویناس و تعریف آنان از واژه دیگری و نسبت‌هایی که به آن داده شده است، انتخاب شد. ابتدا اندیشه لاکان و سه‌گانه فکری او در ارتباط با نحوه شکل‌گیری دیگری و در ادامه اندیشه لویناس در این خصوص مورد تحلیل قرار می‌گیرد که با نقد دیدگاه ملحوظ از مرگ مؤلف و مرگ سوژه درصدد احیای نقش و جایگاه سوژه در صورتی جدید و با عنوان هم‌جواری با دیگری مطرح می‌شود. بر این مبنا در این پژوهش به دو پرسش اساسی ارتباط سوژه و ابژه از دیدگاه پساساختارگرایان اخلاق‌گرایی چون لاکان و لویناس و دلالت‌های تربیتی معطوف از منظر آن‌ها پایایی می‌شود.

### پرسش اول: رابطه سوژه و ابژه در نزد لاکان و لویناس چگونه تبیین می‌شود؟

در خصوص رابطه میان سوژه و ابژه لاکان متأثر از «سوژه مفروض به دانستن دکارتی» پایان یا مرگ این نوع سوژه را اعلان کرد. لاکان و دیگر پساساختارگرایان براساس مرگ «سوژه مفروض به دانستن دکارتی» یا سوژه شناساگر و همراه با آن مرگ کل سنت معرفت‌شناختی، دوران مابعد دکارتی را اعلام کردند. لاکان و دیگران با اعلان بازی‌های زبانی و جناس‌های رمزآلود قصد دارند بگویند که «من» دیگر در خانه خود حاکم نیست، ناخودآگاه دارای ساختاری همانند ساختار زبان است (نوذری، ۱۳۷۹، ص: ۳۰۲).

بر این اساس برخلاف سوژه دکارتی که در آن فاعل شناسا بیرون از زمان و مکان است، سوژه آگاه را مقید به زمان و مکان می‌داند و به آن به عنوان جزئی از زبان در جریان گسترش روابط

ما با دیگران که در جامعه شکل می‌گیرد اهمیت ویژه‌ای می‌بخشد. فلسفه باید با انسان‌ها چون افرادی برخورد کند که اندیشه‌های آن‌ها برای خودشان شفاف و خودآگاه نیست (برخلاف نظر دکارت در cogito) بلکه رفتارها و واکنش‌های‌شان توسط ساختارهای فکری زیربنایی و ناآگاهانه‌ای شکل می‌گیرند و در این جاست که لاکان روان‌کاوی را وارد ساختارگرایی می‌کند. همچنین از نظر او، برخلاف گفته دکارت، آن‌گاه فاعل شناسا می‌شود که گفتن «من» را فرا بگیرد. از آن‌جا که «من» واژه‌ای مشترک در یک زبان است، در جمع و از طریق رابطه با دیگران فرا گرفته می‌شود و بر این اساس تصویر دکارتی سوژه غلط است. توجه به روابط با دیگران منجر شد تا لاکان علاوه بر زبان به اصلی که در تئوری روان‌کاوی او نقش بنیادی دارد، اشاره کند و آن مفهوم «دیگری» است. واژه «دیگری» به تدریج مفهوم کاملی را در تئوری لاکان یافته است. در حقیقت لاکان رویکرد دیگری در مورد سوژه دکارتی عرضه می‌نماید و آن هنگامی است که بحث «زبان» را پیش می‌کشد. به این ترتیب که می‌گوید: هیچ تفکر و اندیشه‌ای خارج از زبان وجود ندارد. زبان، نام دیگر اندیشه است. وقتی من می‌اندیشم، این اتفاق خود را در عرصه زبان می‌نمایند. اندیشه بی‌وجود زبان یعنی امری محال. با این تفسیر در تبیین حکم دکارت به باور او: من می‌اندیشم پس هستم؛ یعنی می‌اندیشم چون زبان را به‌کار می‌برم. یعنی من و/اندیشیدن بدون وجود زبان وجود ندارند. اما نکته این جاست که زبان در تملک من نیست. زبان، نظامی است که پیش از آن‌که من پای به عالم وجود بگذارم، وجود دارد. در واقع من به درون زبان پرتاب می‌شوم. زبان، یعنی مجموعه‌ای نشانه، سمبل و نماد که پیش از من وجود دارد و من در تکوین و تشکیل آن نقشی ندارم؛ معنی این امر این است که زبان بر من تحمیل شده است. به بیان دیگر، من منبیت خود را با چیزی می‌سازم که متعلق به من نیست. بنابراین در این‌جا کوگیتوی دکارتی و گزاره من می‌اندیشم دچار مشکل بزرگی می‌شود؛ زیرا آن کسی که می‌اندیشد، من نیستم دیگری است که در داخل زبان مأوا گزیده است. از این‌روست که لاکان می‌گوید: «من، دیگری است» من وجود ندارد، سوژه وجود ندارد. سوژه محل ظهور «دیگری» است؛ چراکه اساساً ابزار بیان من، ابزار «دیگری» است (بختیار علی، ۱۳۹۵، صص: ۹۰-۹۱).

در حقیقت مفهوم دیگری که لاکان در نظریه‌های خود به آن پرداخته است، مفهوم سوژه یا فاعل شناساگر آن هم در وجهی اخلاقی است. که به وجود دیگری در قالب زبانی هویت بخشیده و فاعلیت را مواجهه اخلاقی میان زبان به‌مثابه دیگری در مجاورت سوژه معنا می‌کند (نوذری، ۱۳۷۹، ص: ۳۰۰). سوژه با قرار گرفتن در مسیر مقولات سه‌گانه دیگری را در وجهی

اخلاقی فراخوانده و در ابتدا به صورت جلوه تخیلی از دیگری و در ادامه در قالبی نمادین و سرانجام در وجهی واقعی به آن دست یافته و در این زمان سوژه از فاعلیت شناختی به فاعلیت اخلاقی مبدل گشته و دیگری و گفتمان‌های ناظر بر استحکام آن را تداعی می‌بخشد.

لویناس نیز در انتقاد از فلسفه سوژه‌محور مدرنیته، معرفت‌شناسی را نقد می‌کند. در معرفت‌شناسی نیز فیلسوف با تکیه بر کوگیتوی دکارتی امور دیگر را به امر «همان» تقلیل می‌دهد. هنگامی که انسان خود را ناظر عالم تصور کند و فکر کند که پدیدارها و ابژه‌های بیرونی وارد ذهن او می‌شوند و او می‌تواند با تجزیه و تحلیل آن‌ها، جهان را بشناسد. در این جا گویی انسان می‌خواهد متعلقات شناسایی را از آن خود کند و بر آن‌ها مسلط شود. بنابراین، هنگام شناختن جهان، امور گوناگون و متفاوت را در دسته‌بندی‌های انتزاعی قرار می‌دهد و مطابق با آن‌ها براساس ذهن خود قوانین و قواعدی ابداع می‌کند. لویناس معتقد است که در این جا با مفهوم‌سازی، نظریه‌پردازی و عینیت‌بخشی، «دیگری» به «همان» تبدیل می‌شود (لچت، ۱۳۷۸، ص: ۱۸۲).

به نظر می‌رسد لویناس نیز در ابتدا با نظر بر اندیشه دکارتی اما با فروکاهش محوریت سوژه خودبنیان و نقد نظام معرفت‌شناسی مدرنیته توجه به غیریت را بنیان آفریننده سوژه دانسته که با این فریافت برای مبحث «دیگری» جایگاه حوزه اخلاقی را در فلسفه اولی در نظر می‌گیرد. همچنین تأکید بر مفهوم دیگری و برجانشاندن آن بر فردگرایی و روحیه‌گریز از تجمع، هدف اصلی اوست (لویناس، ۲۰۱۱، صص: ۳۹-۴۱). به واقع هر دو فیلسوف در وجهی پرداخت سوژه دکارتی را ارجح دانسته‌اند و در وجهی دیگر با نقد و فروکاهش این مفهوم نه مرگ سوژه هایدگری را در پیش می‌گیرند و نه محوریت سوژه مدرنیته را؛ آن‌ها با ابداع مفهوم «دیگری» و نقد جدی بر هستی‌شناسی هایدگری که در آن سوژه شناسا مغفول مانده است به تبیین بنیان‌های اخلاقی که بالضروره با سوژه همراه هستند، پرداخته‌اند و با اتخاذ غایت استعلایی فلسفه پدیدارشناسانه هوسرل عینیت ابژه را ترسیم می‌سازند. بنابر آنچه بیان شد لاکان و لویناس از یک سو با استمداد از معارف شناختی دیدگاه کوگیتوی دکارتی فرآیند شکل‌گیری اندیشه را در پردازش و پذیرش «دیگری» تبیین می‌نمایند. در این خصوص لاکان تنها دانستگی و اندیشیدن را معرف سوژه آگاه تلقی نمی‌کند بلکه با حفظ تقید زمانی و مکانی سوژه را به‌مثابه امری زبان‌وار در حفظ و گسترش روابط با دیگران معنا می‌بخشد. ابژه برخاسته از چنین تعریفی در تجانس و هماهنگی با دیگری‌های انسانی عینیت یافته است و رویکردی سوژکتیویستی بر آن عارض می‌شود و لویناس نیز دیدگاه کوگیتوی دکارتی را دربارهٔ تفسیر



رابطه میان ابژه و سوژه عقیم می‌داند و به موازات آن با نقد هستی‌گرایی صرف هایدگر به دنبال فهم غیریت‌ها در پایداری رابطه میان ابژه و سوژه، اخلاقیات را که در فلسفه مغفول مانده متجلی می‌سازد و تنها فلسفه را در ذیل پذیرش و فهم دیگری به معنای امری اخلاقی قابل قبول می‌داند.

پرسش ۲. سوژه اخلاقی حاصل از این تبیین و دلالت‌های تربیتی ناظر بر آن کدام است؟

### دلالت‌های تربیتی مفهوم دیگری از منظر لاکان

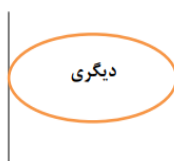
با توجه به سه‌گانه اندیشه او، احیای جایگاه سوژه در قالب گفتمان زبانی و در ارتباط با دیگری شکل می‌گیرد که این تعامل زبانی بینافردی هم‌جواری با دیگری و پذیرش حضور و اثرگذاری او را به‌عنوان باور تربیت‌بخش در نظر می‌گیرد و این موضوع دلالت‌های تربیتی را به همراه دارد که از مهم‌ترین آنها ساخت هویتی است که نه براساس صرف ارتباط «من» با دیگری بلکه براساس تصویری از دیگری شکل می‌گیرد. در تحلیل نظم خیالی می‌توان اولین نقش و کاربرد «دیگری» را یافت. این مرحله که کاملاً جنبه توهمی دارد با دخالت و حضور «دیگری» صورت می‌گیرد؛ یعنی تصویری که باعث پروسه همانندسازی می‌شود غیر از خود واقعی سوژه است و برای نفس سوژه همان «دیگری» محسوب می‌شود؛ بنابراین در بیان تفاوت سوژه و خود می‌بینیم که خود برای سوژه حکم «دیگری» را دارد. بدین ترتیب در مرحله‌ای که سوژه از نفس حقیقی خود بیگانه می‌شود، «دیگری» نه تنها نقش مهمی را در این جداسازی ایفا می‌کند که بخشی از پروسه ساخت و شکل‌گیری است (احمدزاده، ۱۳۹۴، ص: ۹).

در نظم خیالی سوژه که در مرحله آینه آغاز می‌شود، سوژه خود را با تصویری خارج از خود می‌شناسد. زبان در این‌جا صرفاً وسیله ارتباط نیست بلکه در نظم نمادین ما با زبان تنها سخن نمی‌گوییم بلکه این زبان است که از طریق ما صحبت می‌کند و از جایگاه برتری برخوردار است. در جزء سوم نیز ناخودآگاه قرار دارد که در آن تمایل باید تمایل «دیگری» باشد؛ چون دیگری آن را به‌وجود آورده است. از همین‌جا به این عبارت پیچیده در لاکان می‌رسیم: «تمایل، تمایل دیگری است» (لاکان، ۱۹۷۹، ص: ۱۵۸). در این‌جا سوژه انسانی چیزی را می‌پذیرد که میل «دیگری» است. آن‌چه سوژه به آن تمایل دارد «دیگری» است و ناخودآگاه، جایگاه گفتمان «دیگری» است؛ به عبارت بهتر، «دیگری»، بخشی از هستی سوژه را شکل می‌دهد و از آن جدایی‌ناپذیر است (احمدزاده، ۱۳۹۴، ص: ۱۳).

به نظر می‌رسد توجه به دیگری یعنی مسئولیت‌پذیری در قبال او و دیدن و درک اندیشه‌های متفاوت و اهمیت قائل شدن به آن‌ها که تمام این موارد پاسخی آشکار در تقابل جدی با مرگ

سوژه ناشی از باورهای منفعل است که ساختارها را بر کنش فردی مقدم می‌دانست در حالی که توجه به دیگری نه تنها مبارزه آشکار با روحیه انفعال‌پذیری فاعل شناست بلکه او را در مجاورت با دیگری به اثرگذاری و باورپذیری فرامی‌خواند. بنابراین گفتگو به‌عنوان یک روش تربیتی رابطه میان من به‌عنوان سوژه اخلاقی را با دیگری غنا می‌بخشد. در این‌جا سوژه به معنای دقیق کلمه اساساً موقعیتی است که در نسبت با دیگری اختیار می‌شود. هم‌زمان با تحول ایده‌لاکانی دیگری، سوژه به‌منزلهٔ اتخاذ موقعیتی در نسبت با میل دیگری (میل مادر، والد یا والدین) از نو مفهوم‌پردازی می‌شود؛ چراکه میل مفروض میل سوژه را بیدار می‌کند یا به‌عبارت دیگر، در نقش ابژه عمل می‌کند (فینگ، ۱۳۹۷، ص: ۱۵).

در این فرآیند، موقعیت فرد در نسبت با میل دیگری به کلی وارونه می‌شود. او مسئولیت میل دیگری، آن قدرت بیگانه‌ای که او را به‌وجود آورده است، را به گردن می‌گیرد. دیگری لاکان، در پایه‌ای‌ترین سطح خود، با نوع دیگر سخن مرتبط است؛ چون می‌توانیم صرفاً چنین فرض کنیم که نه تنها دو نوع سخن مختلف وجود دارد، بلکه این دو کلاً از دو موقعیت روان‌شناختی ناشی می‌شوند: ایگو (یا خود) و دیگری. لاکان بیگانگی در بروز لغزش‌های زبانی و عاملیت دیگری را چنین توجیه می‌کند: ما در دنیای گفتمان زاده می‌شویم. گفتمان یا زبانی که بر ولادت ما تقدم دارد و پس از مرگ ما به حیات خود ادامه می‌دهد. مدت‌ها پیش از ولادت کودک، در جهان زبان‌شناختی والدین او، جایی برایش در نظر گرفته می‌شود؛ والدین دربارهٔ کودکی که هنوز متولد نشده حرف می‌زنند، برایش به‌دنبال نام مناسب می‌گردند، دربارهٔ نحوه زندگی خود پس از ورود عضو جدید خیال‌پردازی می‌کنند. واژه‌های مورد استفاده آن‌ها هنگام صحبت دربارهٔ کودک، ولو نه چند قرن، چند دهه مورد استفاده بوده‌اند و والدین عموماً به‌رغم سال‌ها کاربرد این واژه‌ها آن‌ها را تعریف یا بازتعریف نمی‌کنند. این واژه‌ها در رهگذر قرن‌ها سنت در اختیار آنان قرار گرفته است: این واژگان به قول لاکان دیگری زبان را می‌سازند. اگر دایره‌ای بکشیم و آن را نماد مجموعه واژگان یک زبان فرض کنیم، می‌توانیم آن را به تعبیر لاکان دیگری بنامیم. دیگری به منزله مجموعهٔ تمام واژگان و اصطلاحات زبان است؛ بنابراین کودک در مکانی از پیش تعیین‌شده در جهان زبان‌شناختی والدین خود متولد می‌شود.



شکل ۱-۱

لاکان به صراحت ابراز می‌کند: خود؛ دیگری است، ایگو؛ دیگری است. ناخودآگاه آکنده از امیال بیگانه است. اغلب مردم گاهی اوقات احساس می‌کنند در راه هدفی تلاش می‌کنند که واقعاً آن را نمی‌خواهند، به نیت آرزوهایی زندگی می‌کنند که مورد تأییدشان نیست یا اهدافی را زیرلب زمزمه می‌کنند که خوب می‌دانند هیچ انگیزه‌ای برای دستیابی به آن‌ها ندارند. از این لحاظ، ناخودآگاه آکنده از امیال دیگر مردمان است؛ مثلاً، میل پدر و مادر به تحصیل شما در فلان مدرسه و دنبال کردن بهمان حرفه یا فشار همکاران به مشارکت در فعالیت‌های خاصی که به آن‌ها علاقه ندارید. در این موارد میلی در کار است که آن را «متعلق به خودتان» می‌دانید و میل دیگری که با آن دست‌وپنجه نرم می‌کنید (فینگ، ۱۳۹۷، ص: ۴۰). بدین‌شکل دیدگاه‌ها و امیال دیگران از طریق گفتمان در ما جریان می‌یابد. از این لحاظ می‌توانیم این گزاره لاکان را که ناخودآگاه گفتمان دیگری است به شکل ساده و روشن تعبیر کنیم: ناخودآگاه آکنده از سخنان افراد دیگر، مکالمات افراد دیگر و اهداف، الهامات و فانتزی‌های افراد دیگر است.

بنابراین دیگری در این پایه‌ای‌ترین سطح، زبان بیگانه‌ای است که باید آن را بیاموزیم و با حسن‌تعبیر از آن به منزله «زبان بومی» یاد کنیم؛ به عبارت دیگر، زبان مادری، این زبان گفتمان و امیال اطرافیان ماست که درونی شده‌اند (فینگ، ۱۳۹۷، ص: ۴۲). در خصوص پیامدهای تربیتی این بینش، برجسته‌سازی سوبژکتیویته دیگری در قالب پردازش ذهنی و در عمل گام برداشتن در جهت باورهای دیگری؛ خواست فاعل شناسا را از تمایلات دیگری آکنده می‌سازد که در پایین‌ترین سطح خود به دیگری بدل می‌گردد که منجر به ابهام و سرگشتگی از وجود و انتخاب‌گری سوژه می‌شود و در عین‌حال در متعادل‌ترین صورت؛ تفکر مراقبه‌ای را در توجه به دیگری‌های موجود در زندگی فردی فراخوانده و هویت فرد با دیگری را منتظم می‌سازد.

#### دلالت‌های تربیتی مفهوم دیگری از منظر لویناس

لویناس فیلسوفی است که از سنت پدیدارشناسانه، مقوله اخلاق را بررسی می‌کند. فلسفه او ماهیتاً پدیدارشناسی است. او در پی تقدم اخلاق بر فلسفه است. از این‌رو «دیگری» و پرداختن به آن توجه به مظاهر حضور فراتر از خود است و لفظ «دیگری» بر «همان» به‌منزله تنزل معنای آن به‌مثابه امر نامتناهی است که جلوه‌گاه معارف اخلاقی است؛ به عبارت دیگر تقدم «دیگری» بر من. هنگامی که با دیگری مواجه می‌شوم نمی‌توانم او را در درون خودم جای دهم و به خود تقلیل دهم. در این‌جاست که «دیگری» توان و شناخت مرا زیر سؤال می‌برد و به چالش می‌خواند (لویناس به نقل از لچت، ۱۳۷۸، ص: ۹۹). در اندیشه لویناس، «دیگری»

با مفهوم نامتناهی پیوند خورده است. همچنین این مفهوم در بیان شکل‌گیری او درباره سوژه نیز نقش محوری دارد. او این مفهوم را از دکارت وام می‌گیرد و تفسیری نو از تصور نامتناهی می‌دهد و این مفهوم را برای دریافت خویش از «دیگری» به کار می‌گیرد. او بر این باور است که آن‌چه دکارت درباره تصور نامتناهی می‌گوید یکی از درخشان‌ترین قطعات فلسفه غرب است و افقی را می‌گشاید که از آن طریق می‌توان جایگاه «دیگری» را دریافت. لویناس، «دیگری» را جایگزین خدا در مقام نامتناهی قرار می‌دهد و رابطه سوژه با تصور نامتناهی را سرمشقی برای رابطه سوژه با «دیگری» نشان می‌دهد (لویناس، ۱۳۸۷، ص: ۱۳). سوژه در مجاورت دیگری شکل می‌گیرد. لویناس در پی احیای ارزش‌هایی است که به سرکوب «دیگری» و نادیده گرفتن آن در فلسفه غرب صورت گرفته است. در همین راستا به نقد هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی در فلسفه غرب می‌پردازد از آن جهت که همگی درصدد انحلال استقلال دیگری در ذیل سوژه‌ای مسلط بوده‌اند. او در نقد معرفت‌شناسی دکارتی مدعی آن است که تفکر فلسفی غرب، جهان را به درک عقلانی سوژه از جهان تقلیل می‌دهد. معرفت‌شناسی با انحلال فردیت در کلیت و گنجاندن کلیت‌ها ذیل مفاهیمی از پیش معین، جهان را ابژه شناختن می‌گرداند و بدین‌وسیله سایه تسلط سوژه را بر جهانی برساخته فهم او می‌افکند که فردیت در آن جایی ندارد و همه امور تحت عمومیت و کلیت قرار می‌گیرند. به تبع این نگاه، سوژه به‌عنوان مبداء حرکت به سوی جهان و فهم فراگیر از جهان، غیریت و تفاوت‌ها را نادیده می‌انگارد و دیگری را به‌عنوان ابژه‌ای قابل شناخت، تحت تملک خود در می‌آورد.

انتقاد لویناس به هستی‌شناسی نیز از این قرار است که کوشش هستی‌شناسی بر هم‌سان‌سازی خود با دیگری است. به‌طوری‌که در مواجهه با دیگری، هستی‌شناسی همواره مفهوم دیگری را به خود (همان) فرومی‌کاهد و با هم‌سان‌سازی دیگری با خود غیریت او را نادیده می‌انگارد. تا جایی‌که دیگری به من دیگر تنزل پیدا می‌کند و به‌گونه‌ای سلطه‌جویانه، دیگری در من انحلال می‌یابد. بدین ترتیب تمامیتی از همان و دیگری شکل می‌گیرد و هیچ فرد دیگری نیست و دیگری مطلقاً از من متمایز است (خبازی و سبطی، ۱۳۹۵، ص: ۳).

سنت فلسفی غرب، دیگری را به شیوه‌های مختلف، به مفاهیمی کلی و قابل شناخت بدل می‌سازد تا آن را به فهم درآورد. در این حالت دیگری ابژه‌ای همانند ابژه‌های دیگر برای سوژه

<sup>1</sup> university

<sup>2</sup> totality

<sup>3</sup> resemble

شناسنده بوده و قادر است با شناخت، بر دیگری مسلط گردد. او درصدد است تا نشان دهد رابطه من با دیگری نه هستی‌شناسانه است و نه معرفت‌شناسانه (همان، ص: ۷). لویناس هم‌زمان با انتقاد از تفکر فلسفی غرب، رابطه سوژه با دیگری را از منظری متفاوت توصیف می‌کند و آن را با مفهوم نامتناهی قرین می‌سازد که از دایره شناخت من خارج است. به تعبیر او دیگری همسایه من است و در تلاش است تا نسبت اخلاقی میان سوژه و دیگری را نشان دهد.

اخلاق در مواجهه من با دیگری به ظهور می‌رسد و مجاورت با دیگری ارتباط اخلاقی بنیادینی را بنا می‌نهد که در آن التزام و تعهد به دیگری مقدم بر هر اختیاری است؛ یعنی «اخلاق به‌مثابه مسئولیت» غیرقابل تقلیل به منطق و عقل و تصمیم است. سوژه در مجاورت با دیگری همواره در معرض او و «مسئولیت» او قرار دارد. مسئولیتی که سوژه را به «پاسخ» فرا می‌خواند و در همین پاسخ‌گویی سوژگی خود را تداوم می‌بخشد. برای لویناس مسأله اصلی تقدم اخلاق بر هستی‌شناسی است. مسئولیت برای دیگری، به‌مثابه اخلاق بنیادین، خوش‌آمدگویی سوژه به دیگری و قدم نهادن به سوی غیریت است و روی‌گردانی از دیگری، پا پس کشیدن از سوژگی است. از دید او، فضایی چون رحم، شفقت و احترام مرهون جانشین دیگری شدن هستند (اشپیلبرگ، ۱۳۹۱، صص: ۹۲۵-۹۲۶). به‌زعم لویناس، مادری، جانشینی است؛ یعنی «دیگری را در خود حمل کردن». از این‌رو، دیگری را بر خود ترجیح دادن و صرفاً به‌خاطر دیگری زندگی کردن است (لویناس، ۱۹۹۶، ص: ۱۰۲).

بدین‌سان، مواجهه با دیگری تجربه «برگذشتن از خود» است چیزی که یکپارچگی من را درهم شکسته و گشاده‌اش می‌گرداند. دیگری به من بدل می‌گردد و این‌جاست که لویناس از این رخداد با تعبیر «جانشینی» یاد می‌کند (آلفرد، ۲۰۰۳، ص: ۲۸).

جانشینی یک گزینش اخلاقی نیست. ایده جانشینی از تجربه اولیه و بنیادین دیگری سرچشمه می‌گیرد تجربه‌ای که از رابطه من با خودش پیشی می‌گیرد (صیاد منصور، ۱۳۹۳، ص: ۱۷۱). مسئول بودن در قبال دیگری به‌نحو بنیادین، به معنای «جانشین» بودن برای اوست. جانشین بودن به این معناست که خود را به‌جای دیگری قرار دادن، نه به قصد هم‌خوان کردن وی با امیال خویش بلکه به قصد برآورده‌سازی حوائج که از سطح نیازهای اولیه مادی شروع می‌گردد. اکنون باید اذعان نمود برای من بودن باید جانشین دیگری بود. من حتی در قبال مسئولیت دیگری نیز مسئول است؛ «مسئولیت مسئولیت» درست همان عذاب منی است

که به خاطر «جرم مرتکب نشده» پریشان‌خاطر است (برگو، ۲۰۰۳، ص: ۱۵۵). سوژه نمی‌تواند مسئولیت خود را در برابر دیگری نادیده بگیرد (لویناس، ۲۰۱۱، صص: ۲۱۸-۲۱۹). مسئولیتی که لویناس از آن دم می‌زند، مسئولیتی محول شده یا عرضی نیست که بتوان آن را سلب کرد. سوژه ذاتاً در برابر دیگری مسئول است. مسئولیت سوژه، مسئولیتی ازلی و ابدی است و با این مسئولیت است که سوژه، سوژه می‌شود. در این رابطه مایکل مورگان می‌نویسد:<sup>۱</sup>

«لویناس نمی‌گوید که خود در قبال دیگری مسئول است یا خود را جانشین دیگری می‌کند؛ بلکه به شکلی دقیق‌تر می‌گوید که سوژکتیویته یا سوژه بودن، مسئولیت است (مورگان، ۲۰۰۸، ص: ۱۵۸).

از سوی دیگر، لویناس قصد دارد فرهنگ ایثار و رنج‌پذیری را در انسان خودمدار دوباره زنده کند (لویناس، ۱۹۹۸، ص: ۱۶۰). از این‌رو، فرهنگ برای لویناس افاده رابطه می‌کند و در نسبت‌های میان من و دیگری است که فرهنگ قوام می‌یابد. لویناس فرهنگ را به معنای /اخلاقی زیستن می‌انگارد و معتقد است فرهنگ از اساس با خودمحوری در تعارض است. به تعبیر لویناس «گسست خودپرستی» همان میل به دیگری است. خودمحوری نفس، غیرگفتمانی است؛ زیرا با هیچ چیز حقیقی در جهان روبه‌رو نمی‌شود. در وضعیت دیگری، گفتگو، شکلی از دانش است. وقتی وارد گفتگو می‌شویم آن‌چه بیرون فکنی طرح یا روان‌کاوی است انجام می‌دهیم؛ زیرا از طریق طرح‌ریزی طبقه‌بندی‌ها و سنخ‌شناسی انواع مختلفی از دیگری ساخته می‌شود. همانندی شکل‌های زندگی با شکل‌های دیگری. وقتی وارد گفتگو می‌شویم، وارد آن چیزی می‌شویم که لویناس (۱۹۸۷) «شخصیت منطقی یگانه، فراتر از تمایز میان جهان و فردیت» می‌نامد. در این هنگام ما قادر به شناخت شخصیت منحصربه‌فردی خواهیم بود که دیگری مطلق و متعالی است. زمانی که گسست خودبینی و خودپسندی من رخ می‌دهد، ما دیگری را درک می‌کنیم؛ بنابراین گفتگو، همان‌طور که لویناس می‌گوید، «انفصال و گسست نظم طبیعی (غریزی) بودن» است و همواره قلب، عامل ارتباط اخلاقی است. به نظر می‌رسد پرداختن به ایگو (من) جلوه‌ای از عنصر ذاتی انسان است که با گسست آن فرآیند گفتگو و کشف دیگری فراهم می‌شود که در این اتفاق قلب واسطه میان ارتباطات اخلاقی میان من و دیگری و جلوگیری و جلوگیری از انفصال آن‌هاست (لویناس، ۱۹۸۷، ص: ۱۱۵). دیگری همان‌طور که

<sup>1</sup> Morgan, L. Michael

<sup>2</sup> rupture of the egoist I,

<sup>3</sup> withdrawing the projection

لویناس (۱۹۸۷) پیش‌روی نفس بیان می‌کند به یکی دیگر از اشکال دانش، به‌عنوان یک دستور اخلاقی اصیل، غیرارادی برای توجه، مسئولیت و مراقبت‌های عمیق اشاره می‌کند:

«مسئولیت در برابر دیگری»؛ شما مسلماً برای زندگی دیگری مسئول خواهید بود و این مسئولیت منحصر به فرد است. لویناس این جستجوی «دیگری» را به‌صورت مسئولیتی اخلاقی بررسی می‌کند. من اخلاقی از دیدگاه لویناس سوژه‌ای است که دارای مسئولیتی در قبال «دیگری» است و این جمله معروف آلیوشا را تکرار می‌کند: «ما همگی مسئول دیگران هستیم و من بیشتر از دیگران مسئولم»؛ این به معنای بیشتر به فکر دیگری بودن است تا به فکر خود بودن. لویناس این عدم‌توازن میان «خود» و «دیگری» را مبنای فلسفه اخلاق خود قرار می‌دهد؛ به عبارت دیگر، از نظر لویناس برای این‌که این اخلاق معنا پیدا کند، سوژه می‌بایستی بیشتر مسئول «دیگری» باشد تا مسئول خودش و اگر حس مسئولیت سوژه به درجه آگاهی آلیوشا برسد، سوژه مسئول تمام جان خواهد بود (کندی، ۲۰۱۵، ص: ۱۰۸).

اکنون دیگری برای من غیر از من نیست. زمینه سوژکتیویته من اکنون در حال بازسازی و یا به عبارتی واسازی در سراسر مرزهای شخص من است که دیگری را نیز شامل می‌شود.

### نتیجه‌گیری

همان‌طور که بیان شده واژه دیگری، محور دیدگاه‌های لاکان و لویناس را به خود اختصاص می‌دهد. در فلسفه هایدگر سوژکتیویته از طریق تحلیل نحوه هستی ویژه موجود انسانی (که آن را دازاین می‌نامد) با مضمون در مقابل هستی - به‌سوی - مرگ و سرنوشت تاریخی مشخص می‌شود و در دیدگاه متأخر، هایدگر در جهتی ضد انسان‌گرایانه هدف اندیشیدن هستی را به معنای طرد ذهنی‌گرایی و انسان‌مداری ویژه تفکر مدرن و تسلط تکنولوژی بر جهان تعبیر می‌نماید. لویناس و لاکان در تقابل با تقلیل سوژه انسانی هایدگر و تقرر ظهوری او در هستی، مفهوم تازه‌ای از سوژکتیویته ارائه نموده‌اند که یک مفهوم پسا‌هایدگری است. در این قیاس، سوژه اخلاقی استخراج می‌گردد که برخاسته از نحوه مواجهه با دیگری و تمایل خودآگاه و حتی ناخودآگاه در مجاورت با دیگری است. به‌نظر می‌رسد مفهوم «تروما» یا «هم‌نوع» در اندیشه فروید و لاکان هم‌عرض با مفهوم «دیگری» در اندیشه لویناس است. که از این مواجهه، یک سوژه اخلاقی ساخته می‌شود. سوژه خودآگاه در اندیشه زبان‌شناسانه لاکانی بر پایه فاعلیت اخلاقی و انس با دیگری به‌عنوان عنصر بینادهنی مجاور با سوژه مدنظر لاکان معنا می‌یابد در صورتی که هایدگر پایان سوژکتیویسم و مرگ سوژه را اعلام کرده بود اما در اندیشه لویناس و لاکان با مفهوم تازه‌ای از سوژه مواجه می‌شویم که این سوژه جدید، سوژه‌ای اخلاقی

است. با اعلام مرگ سوژه توسط هایدگر این گونه تبیین شد که دیگر مرجعی برای تصمیم‌گیری و انتخاب وجود ندارد. سردرگمی ناشی از مرگ سوژه، دیگر حتی فضایی برای ارائه دیدگاه‌های مربوط به انفعال سوژه باقی نگذاشت. اما بارقه نویدبخش احیای سوژه در قالب موازن اخلاقی رنگ و جان تازه‌ای به مفهوم سوژکتیویته داد. این مفهوم ایراد نسبی‌گرایی برخاسته از نبود سوژه را برطرف نمود؛ زیرا بنابر عدم حضور سوژه مرجعی برای قطعیت‌بخشی وجود نخواهد داشت تا ارجحیت و تقدم ملزم باشد؛ بلکه هر تصمیم و فعلی با دیگری تفاوتی ندارد. اما لاکان و لویناس با تعریف سوژه جدیدی که اخلاقی است ما را از نسبی‌گرایی و عدم قطعیت رها می‌سازند. در این باب من و دیگری در یک تمایل ذاتی با هم معنا می‌یابند و این گونه محوریت هستی‌شناسی هایدگری و یا معرفت‌شناسی دکارتی ناظر بر پرداخت سوژه حقیقی نخواهد بود و سوژه اخلاقاً در مجاورت با دیگری فهم می‌شود.

تعبیر لاکان از دیگری به ساختارهای زبانی پنهان و نیمه‌پنهان در ضمیر ناخودآگاه اشاره می‌کند که براساس آن تمایل به دیگری این گونه معنا می‌یابد که در مرحله اول توسط نظم خیالی و در ادامه تحت تأثیر عامل اثرگذار دیگری از نفس حقیقی خود فاصله می‌گیرد و در این جا دیگری به شکل‌گیری می‌پردازد و در مرحله نظم نمادین جایگاه دیگری تبیین و تثبیت می‌شود و سرانجام در ناخودآگاه به‌عنوان ساختار زبانی به گفتمان دیگری با کمک بازنمایی تمایلات درونی سوژه از طریق گفتگو و زبان، قوام و التزام می‌یابد. در حقیقت لاکان در مواجهه با مفهوم مرگ سوژه هایدگری، رویکردی پساهایدگری اتخاذ می‌کند و حذف سوژه از ضمیر انسانی را فعلی غیراخلاقی و متضاد با ساختارهای زبانی موجود در آدمی می‌داند و بر همین اساس در پی تعدیل این فرضیه ناملموس با حقیقت ذاتی انسان است؛ زیرا حضور و بروز سوژه یعنی به‌کارگیری کنش‌های زبانی موجود در انسان برای درک حضور دیگری و رشد تعاملات بینافردی در قالب افعال اخلاقی. به‌طور موجز می‌توان گفت در این جا سوژه مورد نظر لاکان سوژه‌ای اخلاقی است که با درک دیگری و تمایل به امتزاج با او معنا می‌یابد و این بینش مفهوم تازه‌ای از سوژکتیویته اخلاقی را ترسیم می‌کند. در خصوص تبیین لویناس از دیگری، با طرح نظریه «رجوع به موضوعیت سوژه» در برابر مرگ سوژه متفکرین پسا ساختارگرایی چون فوکو و هایدگر این بازگشت به عالم سوژکتیویته را دریچه ورود به ساحت دیگری معرفی می‌کند. سوژه زمانی تعلق می‌پذیرد که در دیگری ممزوج شود و این مواجهه و مجاورت با دیگری اخلاق را به وجود می‌آورد؛ زیرا پذیرش دیگری یعنی پذیرش مسئولیت و دیگری به‌مثابه شرط امکان اخلاق پذیرفتنی است. در جان کلام لویناس، دیگری نه به معنای صرف بلکه «دیگری غایی یا



نامتناهی» یا همان «امر خداوندی» است؛ زیرا در ارائه مفهوم چهره، نه چهره فیزیکی و متناهی منحصر در ساختارهای زبانی اندیشه لاکان بلکه به فراسوی جهان فیزیکی اشاره می‌کند که یادآوری چهره در ذهن، همواره انسان را در آزمون اخلاقی ارتباط با دیگری قرار می‌دهد. پیام چهره به سوژه، عدم استقلال آن و حقیقت محض دیگری است. نقطه مشترک سوژه در نظر این دو محوریت و موضوعیت اخلاق است که در مواجهه با دیگری صورت می‌گیرد. در دیدگاه لاکان پدیداری زبان و گفتمان به سوژه و دیگری تعیین می‌بخشد و در اندیشه لویناس حضور دیگری و احساس این حضور مسئولیت، گذشت و ایثار در برابر دیگری‌های انسانی و دیگری در مفهوم غایی آن را مجسم می‌سازد، که صورتی خداگونه و نامتناهی دارد.

## منابع

- اشپیلو گهربرت (۹۱ ۳). جنبش پدیدارشناسی: درگف. ی تاریخی (ترجمه: مسعود علیا؛ جلد دوم). تهران: انتشارات میو ی خرد
- احمدزاده، شیده (۸۵ ۳). تئو ی دیگ ی در نقد روان کوا ی لاکان، همایش ادبیات تطبیقی خود ی از نگاه دیگ ی
- بختیار، علی (۵ ۳). آیا با لاکان می توان انقلابی بود؟ (ترجمه: سردار محم ی). تهران: انتشارات افراز
- خب ی مه ی؛ سبطی، صفا (۵ ۳). مسئولیت در برابر دیگ ی: بنیاد بو ژ در فلسفه لویناس، غرب شناسی بنی ی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال ۷، شماره ۲، پاییز و زمستان، صص ۲۲۴
- دکارت، رنه (۸۴ ۳). تأملات در فلسفه اولی (ترجمه: احمد احد ی). تهران: انتشارات سمت
- فروید، زیگموند (۳ ۳). بنیانگذار روان کوا ی (ترجمه: علیرضا جزلو ی؛ چ پ اول). تهران: نشر دانژه.
- فینگ، بروس (۴ ۳). بو ژ لاکانی بین زبان و ژئیسانس (ترجمه: محمدعلی جعوف ی). تهران: انتشارات ققنوس.
- صافیانی، محمدجواد، کاویانی تبریز، سعیده (۳ ۳). لویناس، فیلسوف دیگ ی نشریه پژوهش ی علوم انسانی نقش جهان، شماره ۱، بهار، صص ۷ ۷
- صیادمصور، علیرضا؛ طالبزاده، سیدحمید (۳ ۳). مسئولیت اخلاقی در اندیشه امانوئل لویناس: انفعال من در برابر دیگ ی نشریه پژوهش ی فلسفی دانشگاه تبریز، سال ۸، بهار و تابستان، شماره مسلسل ۴، صص ۱۴۵ ۸
- لویناس، امانوئل (۸۷ ۳). اخلاق و نامتناهی: گفتگو ی امانوئل لویناس و فیلیپ نمو (ترجمه مراد فرهادپور و صالح نجفی). تهران: انتشارات رخداد نو.
- لچت، جان (۷۸ ۳). پنجاه متفکر بو گ معاصر: از ساختارگرایی تا پسامدرنیته (ترجمه: محسن حکیمی). تهران: انتشارات چشمه.
- Alford, C. Fred (2003). *Levinas, the Frankfurt School and Psychoanalysis*, Middletown: Wesleyan University Press.
- Bergo Bettina (2003). *Levinas between Ethics and Politics* Pittsburgh, Desquesne University Press.
- Bernasconi, Robert; Critchley, Simon (1991). *Re-reading Levinas Bloomington and Indianapolis*, Indiana University Press.
- Burggraeve, Roger (1999). Violence and the Vulnerable Face of the Other: the Vision of Emmanuel Levinas on Moral Evil and Our Responsibility, *Journal of Social philosophy*, Vol. 30, No. 1, pp 29-45.
- Critchley, Simon and Bernasconi, Robert (eds.) (2002). *The Cambridge Companion to Levinas*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lacan, Jacques (1979). *Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis* (ed: Jacques-Allen Miller; trans: Alan Sheridan, trans). Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Levinas, Emmanuel (1969). *Totality and Infinity* (Translated by AlphonosLingis). Duquesne University Press.
- Lemaire, Anika (1977). *Jacques Lacan* (trans: David Macey). London: Routledge and Kegan Paul.

- Levinas, Emmanuel (1987). *Time and The Other* (trans: Richard a Cohen). Duquesne University Press.
- Levinas, Emmanuel (1990). *Difficult Freedom: Essays on Judaism* (trans: Sean Hand). London: the Athlone Press.
- Levinas Emmanuel (1991). *Otherwise than Being or Beyond Essence* (trans: Alphonso Lingis Dordrecht), Kluwer Academic Publisher.
- Levinas Emmanuel (1996). *Basic Philosophical Writings* (ed: Adriaan, T. Peperzak et al). Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Levinas, Emmanuel (1996a). *Proper Names* (trans: Michael B. Smith). London: the Athlone Press.
- Levinas, Emmanuel (1996b). *Basic Philosophical Writings* (ed: Adriaan T. Peperzak, Simon Critchley). Indianapolis: Indiana University Press.
- Levinas Emmanuel (1998). *Entre Nous :On Thinking – of- the-other* (trans: Michael, B. Smith and Barbara Harshava). London: The Athlone Press.
- Levinas, Emmanuel (1998). *Otherwise Than Being or Beyond Essence* (trans: Alphonso Lingis). Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Levinas, Emmanuel (2011). *Totality and Infinity* (trans: Alphonso Lingis). Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Morgan, L. Michael (2007). *Discovering Levinas*, Cambridge: Cambridge University Press.



## معرفی کتاب: تربیت اخلاقی، به سوی بوم‌شناسی تحول انسان

مصطفی مرادی



### کتاب‌شناسی

Scherto Gill & Garrett Thompson, Eds.

**Ethical Education. Toward an Ecology of Human Development.**

Cambridge University press: Cambridge, 2020, 200 pages.

کتاب «تربیت اخلاقی، به سوی بوم‌شناسی تحول انسان» (۲۰۲۰)، ویراسته گیل اسکرتو و گرت تامسون، از سوی انتشارات کمبریج منتشر شده است. این کتاب از جمله کتاب‌هایی است که به طور مستقیم موضوع اخلاق را در حوزه تربیت مورد توجه قرار داده است. این کتاب که در حجم ۲۰۰ صفحه منتشر شده است، مجموعه مقالاتی است از سوی نه تن از صاحب‌نظران، در همایشی که به همین منظور در سال ۲۰۱۷ برگزار شده بود، گردآوری شده است. با وجود نویسندگان متعدد، کتاب از متن روان، یک‌دست و پیراسته‌ای برخوردار است. کتاب در یک ساختار بندی منطقی به سه بخش و هر بخش حاوی سه فصل، درآمده است. همچون سایر کتب، این کتاب نیز با مقدمه‌ای فشرده و نسبتاً جامع (صفحات ۱-۸) آغاز می‌شود. موضوع و دیدگاه نظری مورد نظر کتاب و خلاصه مربوط به هر فصل در این مقدمه آمده است. از امتیازات کتاب حاضر این است که در ابتدا و انتهای هر بخش از کتاب نیز مقدمه و مؤخره دیگری از سوی ویراستاران آمده است که به طور خلاصه فصول آن بخش را مورد اشاره قرار می‌دهد و نتیجه‌گیری‌های مربوط به آن فصول به صورت یک‌جا آمده است. سرانجام، در فصل دهم و پایانی کتاب، مدعای اصلی کتاب بیان می‌شود؛ در این فصل به طور مستقیم، چالش‌های نظام آموزشی ذکر شده و امتیازات دیدگاه مورد اشاره در کتاب، در رفع این چالش‌ها، به تفصیل بیان شده است.

<sup>۱</sup> عضو هیأت علمی دانشگاه تهران؛ mmoradi484@ut.ac.ir

<sup>۲</sup> در نوشته حاضر، واژه «تربیت»، معادل education در نظر گرفته شده است.

از نگاه نویسندگان کتاب، اخلاق و تربیت اخلاقی نقشی بی‌بدیل در رشد انسان دارند؛ بدون تربیت اخلاقی، انسان، نسبت به رنج و درد هم‌نوعان خویش، بی‌اعتنا خواهد بود و این بی‌اعتنائی موجب شکل‌گیری فرهنگ بی‌تفاوتی و بی‌توجهی خواهد شد؛ فرهنگی که در آن فرد، خود را در محور هستی قرار می‌دهد و حتی نسبت به دیگران و نقشی که تعامل با آنان، در شکل‌دهی شخصیت وی ایفا می‌کنند، دچار غفلت خواهد شد. از نگاه نویسندگان، نهادهای تربیتی در سراسر جهان، نقشی اساسی در بسط این فرهنگ بی‌تفاوتی ایفا می‌کنند؛ این نهادها با تأکید افراطی بر انتقال دانش و اطلاعات به‌جای توجه به نیازهای همه‌جانبه‌متربی، تأکید بر اهداف ابزارانگارانه (یادگیری برای دست‌آوردهای مالی) و تأکید بر فردگرایی (رقابت بر سر نمره) در شکل‌گیری فرهنگ بی‌تفاوتی و بی‌توجهی مؤثر بوده‌اند.

همچنین نویسندگان بر این باورند که وضعیت مورد اشاره، به دلیل دوگانه‌ای ایجاد شده میان اخلاق سنتی دینی و اخلاق سکولار، در بسیاری از نقاط جهان، بدتر شده است؛ در این دوگانه معمولاً، اولی به کوتاه‌نظری و جمود و دومی به نسبت‌متصّف می‌گردد که از نگاه آنان، سیستم‌های تربیتی نتوانسته‌اند راه‌کاری برای حل این تنش میان اخلاق سنتی دینی و اخلاق سکولار بیابند.

رویکرد مبنایی نویسندگان در این کتاب اخلاق‌ارتباطی نام گرفته است. نویسندگان کوشیده‌اند تا تمایزات رویکرد خویش در نسبت با دیگر رویکردهای مطرح در حوزه اخلاق یعنی فایده‌گرایی، اخلاق‌وظیفه، اخلاق‌فضیلت و اخلاق‌مراقبتی را برجسته نمایند. نقد نویسندگان به این رویکردها در خلال اشاره به بخش نخست کتاب، به اجمال بیان خواهد شد.

آنان تربیت اخلاقی مبتنی بر اخلاق‌ارتباطی را واجد امتیازاتی می‌دانند که موجب درک بهتر تجربه زیسته دیگران می‌شود و فردگرایی و فاصله‌ای را که معمولاً در تربیت‌های اخلاقی موجود، میان متربیان وجود دارد را برمی‌دارد. نویسندگان برای نشان دادن امتیاز رویکرد موردنظر

<sup>1</sup> unconcerned

<sup>2</sup> culture of apathy and uncaring

<sup>3</sup> educational institutions

<sup>4</sup> instrumentalisation

<sup>5</sup> individualism

<sup>6</sup> insular

<sup>7</sup> dogmatic

<sup>8</sup> relational ethics

خویش در تربیت اخلاقی، سه جریان مسلط تربیت اخلاقی در نظام‌های آموزشی فعلی جهان را بیان کرده‌اند:

نخست: تربیت اخلاقی به‌عنوان برخی موضوعات اخلاقی در برنامه‌درسی که هدف آن انتقال اطلاعات درباره مسائل اجتماعی و وظایف شهروندی است.

دوم: تربیت اخلاقی چنان‌چه، بر توان شناختی و پرورش قدرت استدلال اخلاقی متریبان تأکید می‌کند.

سوم: رویکردی که با تأسی به ارسطو، شکل‌گیری فضیلت‌های اخلاقی در متریبان و شکوفایی اخلاقی آنان را در کانون توجه قرار می‌دهد.

نویسندگان هر سه دیدگاه را به تناسب بحث در جای جای کتاب مورد نقد قرار می‌دهند. شکل فشرده این نقدها در مقدمه اصلی کتاب این‌گونه ذکر شده است: دیدگاه نخست، تربیت با آن‌همه پیچیدگی و گستردگی را به چند گزاره شناختی در کتاب‌های درسی فرو می‌کاهد؛ دیدگاه دوم، ابعاد احساسی و ارتباطی انسان را نادیده می‌گیرد و دیدگاه سوم نیز با نوعی فردگرایی، تربیت اخلاقی را صرفاً به ایجاد برخی از فضیلت‌های اخلاقی در فرد، فرومی‌کاهد و جریان ارتباطات تنگاتنگ انسانی را نادیده می‌گیرد.

از نگاه نویسندگان، در چالش‌های اخلاقی - فردی و تعاملات پیچیده اجتماعی، این رویکردها نمی‌توانند به افراد در راه‌یابی به زندگی خوب، کمک کنند؛ به‌ویژه در فضای تربیتی جهان امروز که نتیجه، نقش اساسی در پیشرفت تحصیلی دارد و نوعی رقابت کاهنده میان متریبان در مدارس جاری است این رویکردها توان نزدیکی انسان‌ها به یکدیگر را ندارند و نمی‌توانند موجبات تعامل متریبان با مربی و با همدیگر را فراهم آورند و از این رهگذر، برای بهروزی متریبان زمینه لازم را به‌وجود آورند.

نویسندگان در نقدی دیگر، دلیل به‌خطا رفتن هر سه رویکرد در فهم تربیت اخلاقی را به خلط اخلاق و مورالیتی می‌دانند. در واقع به نظر آنان این سه رویکرد، تلقی خویش از تربیت اخلاقی است که بیشتر بر مورالیتی بنا نهاده شده است. به‌زعم نویسندگان، در

<sup>1</sup> result

<sup>2</sup> well-being

<sup>3</sup> ethics

<sup>4</sup> morality

<sup>۱</sup> در آثار مربوط، گاهی ethics، به «اخلاق‌درونی» و morality به «اخلاق بیرونی» ترجمه شده است. نگارنده این نوع از ترجمه را مبهم دانست و همان واژه اصلی را در متن به‌کار برد.

مورالیته، بایدهایی وجود دارد که لمبتنی بر وظایفی است که مشخص می‌کند چه چیزی صواب است و چه چیزی صواب نیست؛ به بیان دیگر اگر فرد به این بایدها یا همان کارهای صواب تن دهد، امکان زندگی بهتر را برای خویش فراهم کرده است و چنانچه کوتاهی کند شایسته سرزنش و تقبیح خواهد بود. در حالی که در اخلاق، آن چیزی که حائز اهمیت است «بایدها» نیستند بلکه کیفیت خود زندگی است که در درجه نخست دارای اهمیت است. در واقع فرد در اخلاق، «باید» توجه بیشتری به دوست خویش نماید یا رابطه بهتری با همکلاسی خویش داشته باشد، نه برای این که اگر چنین نکند، مستوجب سرزنش است بلکه به این دلیل که این کار موجب افزایش کیفیت زندگی خود فرد و دیگری خواهد شد؛ به طور خلاصه از نگاه نویسندگان، در اخلاق، هیچ اجبار و سرزنشی وجود ندارد، آنچه هست برخی توصیه‌های اخلاقی است و نه دستور (صص: ۳-۸).<sup>۴</sup>

### بخش نخست کتاب

در بخش نخست کتاب، دیدگاه‌های نظری در رابطه با تربیت اخلاقی مورد کاوش قرار گرفته است. این بخش چنان که اشاره شد از سه فصل تشکیل شده است که در هر سه فصل، با استدلال‌هایی تا حدودی متفاوت از یکدیگر، موضوع اصالت اجتماع و ارتباط را مورد توجه قرار داده است. نکته جالب توجه این است که نویسندگان، اشاره مستقیم به دیدگاه اجتماع-گرایی در کتاب نداشته‌اند ولی استدلال‌های مشابهی، همچون فیلسوفان این نحله، از جمله مایکل سندل و چارلز تیلور در باب اصالت اجتماع داشته‌اند. البته نظر به اینکه دیدگاه<sup>۶</sup> اخلاقی مبنایی این کتاب، اخلاق ارتباطی است، بیش از مفهوم اجتماع، موضوع «ارتباط» مورد توجه واقع شده است؛ اما روشن است که اجتماع و ارتباط مفاهیمی بسیار وابسته هستند و اصولاً هیچ اجتماعی بدون درک از ارتباط قابل فهم و تعریف نیست.

اندیشه محوری این بخش، این است که اساساً، همه مفاهیم اجتماعی هستند و هیچ مفهومی نمی‌تواند خصوصی باشد؛ همچنین، اندیشه ویتگنشتاین متأخر در این کتاب درباره

<sup>۲</sup> ought

<sup>۳</sup> right

<sup>۴</sup> recommend

<sup>۵</sup> command

<sup>۶</sup> communitarianism

<sup>۷</sup> البته دیدگاه‌های تیلور در چند جا مورد استناد قرار گرفته است ولی نکته آن است که دیدگاه‌های مطرح شده در این مقالات، کوشیده‌اند به صورت مستقل موضوع اجتماعی بودن مفهوم ارتباط را مورد توجه قرار دهند.



اجتماعی بودن زبان و لذا اجتماعی بودن معنا ذکر شده است (صص: ۱۳ و ۲۴). گرگن، به طور مشخص و با الهام از ویتگنشتاین، تصریح می‌کند که همه مفاهیم از اعمال اجتماعی انسان نشأت گرفته‌اند. در واقع همه اعمال انسان برای رسیدن به یک امر خیر و دوری از یک امر شرّ و در ارتباط با دیگری است<sup>۳</sup> (صص: ۱۵-۲۳). از نگاه آنان ارتباط یک امر اجتماعی است که قابل فروکاهش به دو طرف آن نیست؛ برای نمونه وقتی گفته می‌شود حسن، حسین را دوست دارد، نه حسن و نه حسین، نمی‌توانند، حامل این ارتباط باشند. این دوست داشتن، صرفاً در شکل خاصی از ارتباط میان هر دو طرف ارتباط، معنا می‌یابد؛ باید فردی به نام حسن وجود داشته باشد تا دوست بدارد لزوماً، فردی به نام حسین وجود داشته باشد، که دوست داشته شود (ص: ۱۱). از این رو، اخلاق نیز دقیقاً امری اجتماعی و در ارتباط با دیگری است. بنابراین اصولاً اخلاق امری ارتباطی است و در رویکرد برگزیده نویسندگان این کتاب، همه دیدگاه‌هایی که نگاه فردگرایانه به اخلاق داشته‌اند، برخفا بوده‌اند، حتی رویکرد نسبتاً دیگرگزینانه اخلاق مراقبتی.<sup>۴</sup>

آنان در نقد رویکردهای اخلاقی مطرح دو دیدگاه فایده‌گرایی و اخلاق وظیفه‌گرایی کاشتی، را که اولی بر محاسبه فردگرایانه فایده و دیگری بر وجدان اخلاقی فردی تکیه دارد را کاملاً با رویکرد اجتماعی خود در تضاد می‌بینند و خیلی گذرا به نفی این دو رویکرد پرداخته‌اند (ص: ۱۳). اما از نگاه نویسندگان، دو رویکرد اخلاق فضیلت و اخلاق مراقبت بیشترین شباهت را با دیدگاه مختار آنان دارند، با این وجود، این دو رویکرد نیز نهایتاً، رویکردهای فردگرایانه دارند. به طور خلاصه رویکرد اخلاق فضیلت ارسطویی، شکل‌گیری برخی فضایل اخلاقی را ملاک اخلاقی بودن اعمال یک فرد می‌داند و چنان‌چه ملاحظه می‌شود، آنچه محل توجه است فرد و فضایی است که در وی پرورش خواهند یافت و نه ارتباط وی با دیگری و بهبود روابط و ساختن زندگی خوب در تعامل با دیگر افراد. همچنین اخلاق مراقبتی نل نادینگز نیز عمدتاً توصیه‌هایی به فرد برای توجه به دیگری نه توجه به نفس ارتباط و تعامل است. در واقع در اخلاق مراقبتی چنین سؤالی مطرح می‌شود که من چگونه می‌توانم از دیگری مراقبت کنم و این

<sup>1</sup> K. J. Gergen

<sup>2</sup> good

<sup>3</sup> evil

<sup>4</sup> care theory

<sup>5</sup> utilitarianism

<sup>6</sup> virtue theory

متفاوت از پرسشی است که در اخلاق ارتباطی مطرح می‌گردد: چگونه روابط میان افراد می‌تواند مراقبتی گردد؟ در واقع در دیدگاه نخست، تأکید بر فرد برای توجه و مراقبت از دیگری است در حالی که در دیدگاه دوم خود ارتباط اهمیت می‌یابد.<sup>۱</sup>

یکی از نکات جالب توجه در بخش نخست (صص: ۵۰-۵۲) وضعیت نامتقارن معرفت‌شناختی انسان است؛ یعنی انسان به‌عنوان یک فرد، همواره، به‌لحاظ معرفت‌شناختی دچار یک عدم‌تقارن است. همین عدم‌تقارن، ضرورت توجه مضاعف به موضوع ارتباط بین فردی، چنان‌چه در این رویکرد مطرح شده را نشان می‌دهد. تامپسون به‌طور خلاصه این عدم‌تقارن معرفت‌شناختی را در چهار گزاره خلاصه کرده است (ص: ۵۱):

(الف) ما تمایل داریم که خودمان را با نیت‌های خوبمان {و نه نتایج اعمالمان} و دیگران را {نه با نیت‌شان بلکه} با نتیجه اعمال آنان قضاوت کنیم.

(ب) ما تمایل داریم که مفروض بگیریم ما دیگران را، بهتر از آنچه آنان ما را می‌فهمند، می‌فهمیم.

(پ) ما تمایل داریم تفاوت‌هایمان با دیگران را دست‌کم بگیریم.

(ث) ما تمایل داریم تا نسبت به غفلت‌مان {نسبت به تفاوت‌های دیگران با ما} غافل باشیم. تامپسون به تفصیل شرح می‌دهد که این چهار گزاره معرفت‌شناختی، موجب بدفهمی عمیق ما در درک مقاصد دیگران و ساختن یک رابطه مناسب و بنابراین ساختن یک زندگی خوب می‌گردد. از نظر تامپسون اخلاق ارتباطی به‌دنبال آن است که ما بکوشیم بر این نامتقارنی‌ها در حوزه شناختی فائق آییم و روابطمان را تا حد بسیاری بهبود بخشیم. غلبه بر این نامتقارنی‌های شناختی، به ما کمک می‌کند تا با فهم بهتر دیگران به همکاری و همیاری با آنان روی آوریم و بر موانع غلبه کنیم.

تامپسون در همین فصل فعالیت‌های متنوعی را برای افزایش توان ما برای غلبه بر این غفلت مورد اشاره قرار داده است؛ فعالیت‌هایی مانند کارگاه‌های گروهی، داستان‌گویی از جمله این موارد است (ص: ۵۸).

<sup>۱</sup> نقد مفصل این دو رویکرد را می‌توانید در صفحات ۳ تا ۶ و یا ۲۰ تا ۲۱ ببینید.

<sup>2</sup> the epistemological asymmetry

<sup>3</sup> intentions

<sup>4</sup> results

<sup>5</sup> ignorance

## بخش دوم کتاب

در این بخش، رویکردهای پداگوژیکی به تربیت اخلاقی<sup>۱</sup> مورد بررسی قرار گرفته است. هر سه فصل این بخش، کوشیده‌اند تا در کنار طرح و نقد رویکردهای مطرح در این حوزه، به بسط دلالت‌های رویکرد اخلاق ارتباطی در حوزه پداگوژی بپردازند. به‌طور مشخص پرسش این بخش از کتاب از نگاه آلما و آنبیک این است که چه تجارب یا تأملاتی در تربیت همگانی می‌تواند به افراد جوان کمک کند تا به لحاظ اخلاقی آگاه‌تر و با انگیزه‌تر شوند؟ از نگاه این دو، جهان امروز با شرایط سختی روبه‌روست که توجه به رشد اخلاقی متربیان، بسیار ضرورت یافته است؛ آنان از چهار پس‌زمینه اجتماعی نام می‌برند که همه به نوعی با آن درگیر هستند و این پس‌زمینه‌ها، توجه به رشد اخلاقی متربیان را ضروری نموده است. این چهار پس‌زمینه اجتماعی عبارتند از: رشد نسبیت‌گرایی در جامعه بسیار تکثرگرای امروزی، باور به یک نوع هرمنوتیک کاذب که افراد تنها چیزی را می‌پذیرند که دیدگاه آنان را تأیید کند، رواج بی‌تفاوتی و بی‌توجهی در جامعه‌ای که منطق کسب‌وکار در آن حاکم است و نهایتاً، سخت شدن موضع اقلیت‌ها که هویت گروهی خویش را در جامعه کثرت‌گرای فعلی در خطر می‌بینند (ص: ۷۹).

به‌طور خلاصه، نکته نخستی که هر سه فصل این بخش، به شکلی آن را مورد توجه قرار داده‌اند، این است که تربیت در مدارس باید زمینه تحول عمیق مربی و مربی را فراهم آورد؛ این تحول بنیادین از طریق مواجهه و تعامل مربی با مربیان و متربیان با یکدیگر صورت می‌پذیرد. در واقع، چنان‌چه گفت‌وگو و دادوستدهای خودمانی، معیارهای لازم در این دیدگاه<sup>۲</sup> را برآورده کند، می‌تواند زمینه بروز تحول عمیق مورد اشاره را ایجاد کند. آنان تحول عمیق را این‌چنین تعریف کرده‌اند که متربیان پس از گفت‌وگو و تعامل، پیش‌فرض‌های خویش را مورد بازنگری قرار دهند و سپس هر یک از آنان از مرزهای جهان‌بینی شخصی خود فراتر روند و امکان ایجاد یک معنای مشترک تازه با مرزهایی وسیع‌تر را فراهم آورند (ص: ۱۰۵).

<sup>۲</sup> این مفهوم در ادبیات مرتبط، معنایی مشابه با «علم‌تدریس» دارد (Winch & Gingell, 2008, p: 152)، برخی برابرنهاد «آموزش‌گری» را برای آن به‌کار برده‌اند (سیف، ۱۴۰۱، ص: ۴۱). ولی به‌نظر نگارنده، واژه پداگوژی، به زبان فارسی راه یافته و معنای آن قابل حصول است.

<sup>۳</sup> Hans Alma

<sup>۴</sup> Christa Aanbeek

<sup>۱</sup> transformation

<sup>۲</sup> interaction

<sup>۳</sup> informal exchange

نکته دیگر اینکه، برای ایجاد یک تعامل مناسب، تعاملی که امکان ایجاد ارتباط را فراهم آورده و به متربیان برای خروج از خودمحوری یاری رسانده است، لازم است حساسیت متربیان و مربیان نسبت به واقعیت و تجارب زیسته دیگران، تقویت شود؛ یعنی متربیان باید بتوانند تا حد ممکن، درک نزدیک‌تر و واقعی‌تری از درک و تجربه دیگران از واقعیات پیرامونی داشته باشند. این شدت بخشیدن به حساسیت متربیان، موضوعی نیست که بتوان آن را به صورت درسی و مکانیکی به متربیان آموخت بلکه موضوعی است متکی به بافت مدرسه و نظام آموزشی که ماهیتی بسیار ظریف دارد. همچنین توجه به این موضوع، تقسیم‌بندی قاطعی را که میان شناخت و احساس وجود دارد را از میان برمی‌دارد؛ زیرا در تقویت حساسیت متربیان نسبت به دیگران، تمام وجود فرد درگیر خواهد شد نه توان شناختی یا احساسی وی به تنهایی (صص: ۷۲-۷۷، ص: ۱۰۵)

موضوع حساسیت یافتن نسبت به دیگر متربیان در مقاله نویسنده دیگری، با تفاوت‌هایی، عاملیت اخلاقی (صص: ۹۷-۱۰۱) نام گرفته است. الکساندر در این مقاله بر این باور است که برای ایجاد عاملیت اخلاقی لازم است دو فرآیند مکمل تربیت مورد توجه قرار گیرد. پداگوژی امر مقدس و پداگوژی تفاوت؛ در پداگوژی امر مقدس، یک‌سری از ارزش‌های برتر زندگی یا به تعبیر نویسنده «خیرهای برتر»، در فرآیند تربیتی مورد توجه قرار می‌گیرد. این خیرهای برتر، به نظر نویسنده می‌تواند، حتی از باورهای دینی اخذ شده باشد؛ آن‌ها، به زندگی فرد معنا می‌بخشند و فرد خود را متعهد به تحقق آن‌ها می‌داند. از نگاه نویسنده، پداگوژی امر مقدس، به خصوص در مدارس عمومی که عموماً تعلیمات مذهبی به دلیل ماهیت مناقشه‌برانگیز آن کنار نهاده می‌شود، لازم است که مورد توجه قرار گیرد. وی این پداگوژی را «هوش معنوی» نام نهاده است.<sup>۷</sup>

اما در پداگوژی تفاوت، مربی باید دیدگاه خویش را به مصاف جهان‌بینی‌ها یا اهدافی متفاوت با دیدگاه خویش ببرد و تلاش کند از زاویه دید آنان، به باورها و رفتارهای خویش بنگرد.

<sup>4</sup> sensitivity

<sup>5</sup> nuanced

<sup>6</sup> moral agency

<sup>1</sup> pedagogy of sacred

<sup>2</sup> pedagogy of difference

<sup>3</sup> higher goods

<sup>4</sup> intelligent spirituality

این تلاش هدفمند با همراهی مربی، به مربی کمک می‌کند که امکان فرار وی از مرز باورها و رفتارهای خویش را داشته باشد. از نگاه نویسنده این فصل از کتاب، پداگوژی امر مقدس در کنار پداگوژی تفاوت، عاملیت اخلاقی را تقویت می‌کند (صص: ۱۰۱-۱۰۴).

نکته پایانی در معرفی این بخش، راه‌کار مشخصی است که آلمان و آلبیک، برای رشد هوش معنوی به دست داده‌اند. آنها از طریق هنر و با به‌کار بردن شیوه «راهبردهای تفکر بصری» توان تصور کودک به یک اثر هنری انتخاب شده، را تقویت می‌کنند. در واقع مربی با ایجاد یک فضای امن زمینه مشارکت فعالانه<sup>۲</sup> مربیان را فراهم می‌آورد. در این روش، برای نمونه، تصویر یک نقاشی به همه مربیان نمایش داده می‌شود و از آنان خواسته می‌شود تا درک خویش را از این تصویر ارائه کنند. بسیار شگفت‌آور خواهد بود که آنان ملاحظه کنند چقدر درک و تفسیر آنان از آن تصویر واحد متفاوت خواهد بود. این تفاوت موجب بروز گفت‌وگوهایی خواهد شد؛ این گفت‌وگوها با هدایت مربی در مسیر مناسبی هدایت می‌شود و موجب گسترش مرزهای فهم و توسعه زاویه دید هر یک از آنان از آن تصویر واحد خواهد شد. به نظر نویسندگان، کاربست این شیوه، می‌تواند تمرین مناسبی برای موضوعات واقعی‌ای باشد که تفاوت و اختلاف برانگیز هستند (صص: ۸۶-۸۹).

### بخش سوم کتاب

بخش پایانی کتاب، حاوی فصول ۷ تا ۹، کاربست دیدگاه نویسندگان درباره اخلاق ارتباطی در فضاهای تربیتی است. در این بخش، نویسندگان کوشیده‌اند تا ایده آنان در مورد اخلاق ارتباطی و تربیت اخلاقی در سطح یک نظریه باقی‌نماند و کاربرد آن به شکل تجربی مورد آزمون قرار گیرد. از همین‌رو، نسبت به اجرای رویکرد مورد نظر خویش، البته با تفاوت‌هایی و سنجش اثربخشی آن دست‌کم در سه حوزه غنی‌سازی ارتباطی، تحول کلی فرد و به‌رورزی مبادرت ورزیده‌اند.

یکی دیگر از نکات قابل توجه در این بخش، اجرای این رویکرد در مدارس با فرهنگ‌های مختلف است؛ فصل ۷ کتاب با عنوان «بازیادگیری اهمیت تجربه مستقیم؛ مدارس، همچون جوامع اخلاقی» در جنوب آفریقا و بریتانیا به اجرا درآمده است و جزئیاتی کاربردی در این باره

<sup>5</sup> Visual Thinking Strategies

<sup>6</sup> safe atmosphere

<sup>۱</sup> البته تفاوت در اجرا نه انتخاب رویکرد مبنایی

<sup>2</sup> relational enrichment

<sup>3</sup> holistic development

<sup>4</sup> well-being

به دست داده است. فصل ۸ کتاب با عنوان «شکوف نمودن کیفیات درونی؛ مورد پژوهشی از تحول روابط اخلاقی در مدارس چین»، با جزئیات نسبتاً زیاد و دقت بسیار قابل توجه، این رویکرد را در بیش از ۵۰۰ مدرسه ابتدایی و متوسطه و بیش از ۲۰۰۰۰۰ دانش آموز در بخش‌های مختلف این کشور به اجرا درآورده است و سرفصل‌های مناسبی را برای الگوگیری به دست داده است.

سرانجام فصل ۹ کتاب با عنوان «روابط اخلاقی در مدارس متوسطه؛ مطالعه موردی اقدامات پداگوژیکی در بریتانیا و کلمبیا»، چنانچه در عنوان آن به صراحت اشاره شده است در دو کشور با فرهنگ‌های کاملاً مختلف به اجرا درآمده است. برای اشاره به نکته‌ای اجرای این رویکرد در فصل ۹، می‌توان به چهار مؤلفه‌ای که مریبان در اجرای این رویکرد بدان توجه داشته باشند، اشاره کرد. این مؤلفه‌ها عبارتند از: مراقبت کردن، گوش کردن، حضور داشتن، التزام تمام وجودی داشتن. در تجربه بیان‌شده، رعایت این مؤلفه‌ها، به ایجاد فضای ایمن، جهت رشد اخلاقی و غیرابزارانگارانه متریبان یاری رسانده است.

اشاره به این نکته درباره اجرا و کاربرست رویکرد تربیت اخلاقی بر مبنای اخلاق ارتباطی می‌تواند قابل توجه باشد که نویسندگان مانع اصلی اجرای این دیدگاه در مدارس مورد نظر خویش در فرهنگ‌های مختلف را وجود موانع ساختاری (ص: ۱۶۹) اعلام نموده‌اند. در واقع، پذیرش عام رویکرد ابزارانگارانه به پدیده تربیت، مانع از آن شده است که نظام‌های آموزشی، انعطاف لازم برای پذیرش رویکردهای متفاوت از جمله همین رویکرد را داشته باشند.

### فصل پایانی کتاب

این فصل با عنوان «به سوی تحول عمیق نظام‌مند» به دنبال پاسخ‌گویی به این پرسش است: چگونه می‌توان مبتنی بر تربیت اخلاقی اشاره شده در این کتاب، اقدامات تربیتی را در نظام تربیتی موجود، بهبود بخشید؟ می‌توان گفت در این فصل، که به قلم ویراستاران کتاب نیز نگاشته شده است، تمام توان نظری آنان به مصاف نظام آموزشی فعلی رفته، تا راه‌کارهای نهایی برای تغییر و تحول ساختار نظام آموزشی و برون‌رفت از وضعیت ابزارانگارانه آن، به دست داده شود.

بدین منظور، نویسندگان نخست، به چهار مبنای نظری که نظام آموزشی لازم است براساس آن‌ها متحول شود، اشاره نموده‌اند: نخست اینکه، ابزارانگارانه نباشد؛ دوم اینکه، تحول وجودی

<sup>5</sup> whole-person engagement

<sup>1</sup> structural obstacles

انسان را مدنظر قرار دهد؛ سوم اینکه، بهروزی مورد توجه باشد و آخر اینکه، ماهیت یادگیری به صورت کیفی مورد نظر قرار گیرد (صص: ۱۷۳-۱۷۸). بنابر این چهار مبنا، پیشنهادهای مفصلی در رابطه با ایجاد تغییرات ساختاری و محتوایی در نظام تربیتی مورد اشاره قرار گرفته است؛ برای نمونه، یکی از پیشنهادهای نویسندگان در حوزه تربیت، توجه به تنوع و پیچیدگی درباره نقش معلم، در نظام تربیتی است که در وضعیت موجود، نسبت به آن توجه لازم صورت نگرفته است. در نگاه نویسندگان یک معلم می تواند پنج نقش داشته باشد: مشاور، تسهیلگر، مربی و متخصص. از آنجایی که<sup>۳</sup> معلم دُر رویکرد نویسندگان، با تمام شخصیت متری مواجه است نه صرفاً ابعاد شناختی یا مهارتی، لازم است بتواند نقش های مرتبط را به درستی بیاموزد و در زمینه خویش به کار گیرد (ص: ۱۸۴). نگاه جامع به معلم، یک سوپه نگری در تعریف نقش معلم را کنار می گذارد.

نمونه دیگر می تواند اشاره به این نکته باشد که نهاد آموزشی همچون مدرسه، نباید سکویی برای رسیدن به دانشگاه یا مهارت آموزی یا پیدا کردن شغل و جایگاه اجتماعی و یا هر هدف ایزارانگاران دیگر باشد بلکه مدرسه باید یک «اجتماع یادگیرنده» باشد و البته یادگیری در همه ابعاد نه صرفاً یادگیری های شناختی. در اجتماع یادگیرنده همه مربیان و متریان در حال یادگیری هستند و کسی نیازی به شکست و کنار گذاشتن دیگری برای موفقیت فردی احساس نمی کند. تعاملات میان اعضای این اجتماع، صرفاً برای تحول و اهداف درونی است نه نوعی نزدیکی مکانی براساس حضور در یک مدرسه یا مؤسسه آموزشی (صص: ۱۸۶-۱۸۷).

### چند ملاحظه پایانی

نکته نخست اینکه، شاید بهتر بود کتاب مورد نقد و بررسی نیز قرار می گرفت. منتها، این موضوع نیازمند به مطالعه عمیق تر و استناداتی مفصل تر و دقیق تر بود که معرفی کتاب معمولاً چنین امکانی را ندارد و می توان در موقعیت های دیگری این موضوع را مورد توجه قرار داد. نکته دیگر اینکه، در کشور ما موضوع تربیت اخلاقی به دلایل و عواملی، چندان مورد توجه نبوده است. فقر منابع موجود در این حوزه خود شاهدی بر این مدعاست. البته کتاب های اخلاقی در کشور ما بسیار زیاد است ولی «تربیت اخلاقی» به معنای دقیق کلمه، که حاوی راهبردهایی برای تربیت در حوزه اخلاق است چندان جدی گرفته نشده است. در این جا از

<sup>2</sup> mentor

<sup>3</sup> facilitator

<sup>4</sup> coaching

<sup>5</sup> specialist

اشاره به معدود کتاب‌ها و مقالاتی که در این حوزه نگاشته شده است، پرهیز می‌شود اما از موارد استثنایی که بگذریم غالب این آثار نیز حاوی رویکردهای شناختی و برخی رویکردهای فردگرایانه است که در این کتاب مورد نقادی قرار گرفته‌اند.

نکته سوم اینکه، ایرانیان مردمانی خاص هستند. کاتوزیان، ایرانیان را چنین توصیف کرده است:

«یکی از ویژگی‌های ایرانیان، ترکیب دیدگاه بسیار ایده‌آلیستی در زندگی عمومی با جهت‌گیری عمل‌گرایانه در رفتار فردی است که بعید است نمونه‌ای در دیگر مردم داشته باشد» (کاتوزیان، ۲۰۱۰، ص: ۷)

در واقع این که ایرانیان توان ارتباط و تعامل مناسب با یکدیگر را ندارند تبدیل به یک واقعیت در حوزه مطالعات اجتماعی مربوطه شده است. در نمونه‌ای دیگر فراستخواه نیز همین نکته که فرهنگ کارگروهی، انتقادپذیری و گفت‌وگوی مناسب از نقاط ضعف بسیاری از ایرانیان است را مورد اشاره قرار داده است (فراستخواه، ۱۳۹۵، ص: ۲۱). با این مقدمه و با تأکید بر این نکته که بسیاری از مقالات و کتاب‌های ترجمه شده در حوزه تربیت و تربیت‌اخلاقی، عموماً نگاه فردگرایانه را مورد توجه قرار داده‌اند، پرداختن به این کتاب می‌تواند زمینه بسیار مناسبی برای ایجاد گفتمان مرتبط با این موضوع و تغییرات احتمالی بعدی گردد.

<sup>۱</sup> این کتاب به فارسی ترجمه شده ولی به دلیل عدم دسترسی نگارنده به کتاب در زمان نگاشتن این سطور، از متن انگلیسی، بخش کوتاه مدنظر را ترجمه کرده است.



## منابع

- سیف، علی اکبر (۱۴۰۱). *روانشناسی پرورشی نوین (ویرایش هفتم)*. تهران: نشر دوران.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۵). *ما ایرانیان: زمینه‌های تاریخی و اجتماعی خفیات ایرانی*. تهران: نشر نی.
- Katouzian, H. (2010). *The Persians; Ancient, Mediaeval and Modern Iran*. Us: Yale University Press.
- Winch, C & J. Gingell (2008). *Philosophy of Education: The Key Concepts*. Rutledge: London & New York.

چکیده‌های انگلیسی

# **A Comparative Study on the Concept of Other's Subjectivity from the Perspective of Lacan and Levinas Focusing on the Educational Implications**

Ali Sattari<sup>1</sup>

Batoul Shahi<sup>2</sup>

Maryam Esfahani<sup>3</sup>

## **Abstract**

The present study aims to investigate the concept of the other's subjectivity from the perspective of Lacan and Levinas with emphasis on the moral subject and their educational implications. In order to achieve this goal, the analytical-comparative method has been used and the results of the research indicate that in Lacan's belief, the innate human tendency to dialogue and recreation of discourse forms in linguistic structures, paves the ground for the acceptance of the other. Criticizing the sameness view in the traditional ethics that emphasizes absolute good and the great other, he points out the symptom of reduced others in the moral system and mentions the superiority of other-oriented ethics. Levinas also condemns the reduction of otherness to the "same" matter and in the priority of ethics over philosophy, he talks of an other-oriented and responsible ethics. Some implications can be obtained from the other's subjectivity for the educational system, in the realms of curriculum, teaching method, and teacher-student relationship. The ideal educational system from Lacan's point of view, based on the two concepts of the Ego-ideal and the Super-ego, arises from a social and moral subject according to which moral subjectivity requires interaction and social action between teachers and students particularly in the realm of curriculum. According to Levinas, the ideal educational system is achieved in the face-to-face relationship between the student and the teacher, and having the focus on the otherness of the student, it requires a curriculum focusing on the marginalized persons. A combination of Lacan's and Levinas's approach in highlighting the relationship between "I" and "the other" leads to the notion of "moral subjectivity".

**Keywords:** Subjectivity, Other, Lacan, Levinas, Education

---

<sup>1</sup> Assistant Professor, Department of Educational Administration and planning, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran (corresponding author); [alisattari@alzahra.ac.ir](mailto:alisattari@alzahra.ac.ir)

<sup>2</sup> Ph.D student, Department of Educational Administration and Planning, Alzahra University; [B.shahi@alzahra.ac.ir](mailto:B.shahi@alzahra.ac.ir)

<sup>3</sup> Assistant Professor, Department of Educational Science, Islamic Azad University, Science and Research Branch of Tehran; [Maryam.Esfahani@iau.ac.ir](mailto:Maryam.Esfahani@iau.ac.ir)

# The Multiple Formations of Religious Education's Curricula Against Social Forces in Islamic Schools During the Second Pahlavi Period

Irاندokht Fayyaz<sup>1</sup>

Zahra Minaei<sup>2</sup>

Narges Sajjadih<sup>3</sup>

Mohammad Reza Javadi Yeganeh<sup>4</sup>

## Abstract

This article illustrates how the curricula of religious education were formed vis-a-vis social forces in the Islamic schools during the second Pahlavi reign. Utilizing historical discourse analysis and examining four schools as case studies, we argue that these encounters led to four kinds of knowledge formation: "the generalization of religious knowledge" in the schools of the Islamic Education Society, "rational verification of religious knowledge" in Alavi School, "scholarly comparison of religious knowledge" in Kamal School, and "the systematization of religious knowledge" in the Refah school. The first formation faced the foundations of other rival religious discourses by emphasizing the Qur'an, the confrontation of jurisprudence against popular religion and superstitions, and confronting civil laws to eliminate corruption and achieve progress. The second formation was shaped along with a philosophical approach in encountering with the principles of Marxism and of Baha'iism, and providing a wise religion for immunity from corruptive lifestyles and using Islamic ethics against human social laws. The third formation was shaped by looking for compromise between science and religion versus religious superstitions and the materialists, a chosen jurisprudence versus the formal jurisprudence, and the confrontation with the modern state through a militant religion. The final formation was formed by using theology against other competing discourses, designing efficient social systems versus the modern government, and self-making for providing a good environment as opposed to isolated individual life forms. According to the results of each formation, there can be four inspirations as follows: turning from the internal religious language to the general and extra-religious language, turning from the affirmative language in Muslim philosophy to the speculative language in general philosophy, turning from the necessary relationship between science and religion to a possible relationship, and turning from the absolute inclusion of morality in religion to mutual partial relationship between them.

**Keywords:** School of Social Islamic Education, Alavi School, Kamal School, Refah School, Foucault, Discourse Analysis, Second Pahlavi era

---

<sup>1</sup> Assistant Professor of Philosophy of Education, Allameh Tabataba'i University (corresponding author); iranfayyaz@yahoo.com

<sup>2</sup> Ph.D in Philosophy of Education, Allameh Tabataba'i University; Zahra.minaei@gmail.com

<sup>3</sup> Assistant Professor of Philosophy of Education, University of Tehran; nsajadih@gmail.com

<sup>4</sup> Assistant Professor of Social Communication Sciences, University of Tehran; myeganeh@ut.ac.ir

## **The Dichotomy of Autonomy and Authenticity in Education; An Autonomous or Responsible Person?**

Jalal Karimian<sup>1</sup>

Narges Sajjadih<sup>2</sup>

Khosrow Bagheri Noaparast<sup>3</sup>

Mehdi Montazer Ghaem<sup>4</sup>

### **Abstract**

Autonomy, a widely recognized ideal in the realm of education, has been subject to diverse interpretations. In its broadest sense, autonomy pertains to adhering to one's own laws. Imbued with significance by Kant, the progenitor of this notion within contemporary philosophy, autonomy is regarded as a descriptor of human volition, crucial for the establishment of an absolute moral code. This term finds a profound association with modern rationality. In contrast to autonomy, authenticity emerges as a concept that, while acknowledging human freedom as the aim of education, directs attention toward the actualization of freedom throughout the educational process and human development. In the contemporary era, educational conceptions of autonomy have presented various definitions attempting to elucidate the nexus between rationality and authenticity. However, the philosophical profundity of authenticity has received limited attention within these delineations. Within this context, Heidegger's explication of authenticity (or *Eigentlichkeit*) possesses the potential to deepen the ideal of autonomy within education. In his ontological existentialism, Heidegger conceives of authenticity as humanity's capacity to engage in spiritual contemplation, aligned with a profound understanding of existence as a meaningful totality, while acknowledging an ongoing connection with truth. Being authentic, therefore, implies openness toward Being itself and an earnest quest for truth within human life. Authenticity arises from a departure from the prescribed paths laid by others, leading toward a more fulfilled existence and facilitating an existential consciousness concerning Being-towards-death. The pursuit of this path necessitates an acceptance of the inner calling of human conscience, embracing fully one's ontological responsibility. Hence, authenticity and its concomitant truth-seeking nature become profoundly intertwined, ultimately serving as a complement to existing definitions of autonomy. Therefore, as a consequence, authenticity emerges as a foundational principle, serving as a guiding light that elevates human responsibility to the forefront as the central objective and primary pathway within the realm of educational pursuits.

**Keywords:** Autonomy, Authenticity, Being, Existence, ontological Thinking, Responsibility, care, Kant, Heidegger

---

<sup>1</sup>Ph.D in Philosophy of Education, University of Tehran; j.karimian@ut.ac.ir

<sup>2</sup> Assistant Professor of Philosophy of Education, University of Tehran (corresponding author); nsajadih@gmail.com

<sup>3</sup> Professor of Philosophy of Education, University of Tehran; khbagheri@ut.ac.ir

<sup>4</sup> Assistant Professor of Social Communication Sciences, University of Tehran; mmontazer@ut.ac.ir

## **The Place of Sacred Art in Modern Education**

Hamid Armani<sup>1</sup>

### **Abstract**

In an era in which the face of the one-dimensional world is depicted, materialistic attitudes have been cultivated and have led to the desanctification of the world, also the religion that teaches the correct way of living has now taken on an unattractive appearance in the conditions of modernity, traditionalism seeks to show the true face of the world through art and the truths of religion. The questions of the current research are: While the conditions of the modern society, including education and art, are influenced by modern values, for what reasons should the thought and practice of traditionalism be revived? What are the goals, principles and methods of art and education arising from traditionalism? The research method is practical syllogism based on inference from the content of traditional sources. Sacred art is considered as one of the principles of traditionalism, and the following educational goals and methods are derived from it. As for educational goals, these are the candidates: Resolving internal gaps; providing harmony and balance of the outside and inside world; restoring the correct functioning of existential dimensions; cultivating metaphysical ethics; restoring the sense of sanctity of things; transcendence from within; and peace with oneself. Educational methods suggested consist of: Teaching how to think and, as a result, change in thinking, speech, and behavior; teaching wisdom; introspection; prayer; using artistic tools. Some of the outcomes of this view are as follows: freedom from the conflicting opinions and hopes, disparity of thoughts, and, as a result, the lack of identity; attracting the human eye to the levels and layers of the beauties; providing a more beautiful interpretation of religion; expressing and conveying the truth or sacred reflection; calling to unity, the formation of a sacred character.

**Keywords:** Traditionalism, Eternal wisdom, Sacred art, Sacred education, Knowledge and spirituality

---

<sup>1</sup> Graduated in philosophy of education, Bu Ali Sina University; Hamid.Armani@icloud.com

## **Analysis of the Role of Aesthetic Experience in Children's Education**

Fatemeh Benvidi<sup>1</sup>

### **Abstract**

According to the views of education experts, aesthetic experience and understanding of art is a vital part of a flourishing life. The main purpose of this research is to investigate the role of aesthetic experience in children's education. To achieve this goal, the first step is to defend the necessity of aesthetic education for children based on the analysis of existing philosophical justifications. For this purpose, the descriptive-analytical research method has been used. Several philosophical justifications have been proposed for the necessity of aesthetic education, whose critical evaluation shows that the only answer is based on aesthetic experience, which makes it possible to defend art based on its distinctive value. Therefore, aesthetic education for children can be taken as justifiable and necessary independent of art's contribution to expression and its role in moral promotion. This is because the aesthetic experience and understanding of art is a vital component in flourishing life, and being exposed to the aesthetic experience opens up ways for human growth that no other type of experience can do. The findings of this research indicate that even if art education does not lead to innovation and improved skills that can be measured with quantitative methods, it should have an important place in schools and curricula. A curriculum without aesthetic training and proper appreciation for the arts ignores our goal of raising flourishing human beings worthy of meaningful aesthetic experiences. Also, aesthetic education should not be limited to people and subject-matters, but should cover the entire curriculum.

**Keywords:** Aesthetic education, Art education, Aesthetic experience, Flourishing life, Children

---

<sup>1</sup>Assistant Professor; Academy of Arts of Iran; Fateme\_benvidi@yahoo.com

## **Critical Discourse Analysis of the Peace in Afghanistan Education Based on The Constitution of the Islamic Republic Period**

Alishah Faegh<sup>1</sup>

Ramazan Barkhordari<sup>2</sup>

Alireza Mahmudnia<sup>3</sup>

### **Abstract**

In the current study, the problem of peace in the education of Afghanistan, based on the official documents of Islamic Republic period has been analyzed. But because the use of language has different complexities and is related to external areas, this study has used the method of critical discourse analysis according to Fairclough's approach along with considerations of Laclau and Mouffe. The main source of this analysis is the document of The Constitution of Afghanistan in the period of the Islamic Republic. At the same time, other authoritative documents and texts have been used to develop and deepen the analysis. The result obtained from this analysis shows that the official documents do not have a single discourse; rather, they contain various discourses without having a specific central signifier, in the form of a discourse order. The most important discourses identified in these documents consist of "Islamism", "democracy", "racism", and "nationalism", which are formed around the main signifiers of "Islam", "people", "race" and "nation". This multiplicity of discourses causes the construction of the identity of peace in the documents to be composed of various signifiers and multiple and incoherent constructs, that cannot be actualized because of the antagonism involved among these signifiers and constructs, consequently, it does not fulfill peace education.

**Keywords:** Peace, Education, Critical discourse, Islamic Republic of Afghanistan, Islamism, Democracy, Racism, Nationalism

---

<sup>1</sup>Ph.D. Candidate of Kharazmi University; Faeq1359@gmail.com

<sup>2</sup>Associate Professor of Kharazmi University(Corresponding Author); ramazanbarkhordari@gmail.com

<sup>3</sup>Associate Professor of Kharazmi University; alirezamahmudnia@yahoo.com



# Contents

|  |            |
|--|------------|
| <b>Editorial</b>   | <b>3</b>   |
| <i>Khosrow Bagheri Noaparast</i>   |            |
| <b>Original Articles</b>   |            |
| <b>Critical Discourse Analysis of the Peace in Afghanistan Education Based on The Constitution of the Islamic Republic Period</b>                    | <b>5</b>   |
| <i>Alishah Faegh; Ramazan Barkhordari; Alireza Mahmudnia</i>   |            |
| <b>Analysis of the Role of Aesthetic Experience in Children's Education</b>  | <b>29</b>  |
| <i>Fatemeh Benvidi</i>   |            |
| <b>The Place of Sacred Art in Modern Education</b>   | <b>51</b>  |
| <i>Hamid Armani</i>  |            |
| <b>The Dichotomy of Autonomy and Authenticity in Education; An Autonomous or Responsible Person?</b>   | <b>75</b>  |
| <i>Jalal Karimian; Narges sajjadieh; Khosrow Bagheri Noaparast; Mehdi Montazer Ghaem</i>   |            |
| <b>The Multiple Formations of Religious Education`s Curricula Against Social Forces in Islamic Schools During the Second Pahlavi Period</b>          | <b>101</b> |
| <i>Irاندokht fayyaz; Zahra minaei; Narges sajjadieh; Mohammadreza javadi yeganeh</i>   |            |
| <b>A Comparative Study on the Concept of Other`s Subjectivity from the Perspective of Lacan and Levinas Focusing on the Educational Implications</b> | <b>125</b> |
| <i>Ali Sattari; Batoul Shahi; Maryam Esfahani</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](#)

*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:** 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](mailto:pesi.anjoman@gmail.com)

The Biannual of the Philosophy of Education Society of Iran

# **Philosophy of Education**

---

Volume 7, Issue 1, Spring & Summer 2023 – ISSN: 2538-2802