

تحلیل آراء و اندیشه‌های فلسفی- تربیتی نادینگز و نقد آن از منظر تعلیم و تربیت اسلامی

حمید احمدی هدایت / دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد تهران
 h-ahmadi@shahed.ac.ir
 نجمه احمدآبادی آرانی / دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه پیام نور تهران
 mir.educated@gmail.com
 محمدمحسن میرزا محمدی / دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شاهد تهران
 najmeh.ahmadabadi@gmail.com
 دریافت: ۱۳۹۵/۲/۱۸ - پذیرش: ۱۳۹۵/۶/۲۳

چکیده

این پژوهش با رویکردی تحلیلی و اسنادی و با هدف تحلیل آراء و اندیشه‌های تربیتی نادینگز و نقد آن از منظر تعلیم و تربیت اسلامی تدوین شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که مهم‌ترین مبانی فلسفی نادینگز شامل عاطفه‌گرایی، هستی‌گرایی، پدیدارشناسی و فمینیسم است. اهداف تربیت مشتمل بر ترکیب تجارب آموزشی با ارزش‌هایی همچون عشق و علاقه به یادگیری، مهربانی، احترام به خود و تربیت شهروندان دموکراتیک است. از نظر نادینگز، اصل گروهی در غم‌خواری پذیرفته نیست و روش‌های تربیتی شامل الگودهی، گفت‌وگو، و عمل، قابل تأیید است. با وجود دیدگاه‌های مثبتی که در اندیشه‌های فلسفی و تربیتی نل نادینگز مشاهده می‌شود، آراء تربیتی وی ضعف‌هایی نیز بر مبنای تعلیم و تربیت اسلامی دارد؛ از جمله نادیده گرفتن منابع خارجی تقدس در اهداف تربیت، رویکرد فمینیستی در تربیت، مبنا قرار دادن عاطفه به‌عنوان ملاک اساسی تربیت، غفلت از سایر ابزارهای مؤثر در تعلیم و تربیت، نسبی‌گرایی، غفلت از نقش معیار و اصول در تعلیم و تربیت، غفلت از عوامل درونی در تربیت، ابتدای اندیشه نادینگز بر پراگماتیسم، غفلت از نقش جامع معلم در فرایند یاددهی- یادگیری، تغافل از نقش تنبیه در تعلیم و تربیت.

کلیدواژه‌ها: نل نادینگز، مبانی فلسفی، تعلیم و تربیت، اسلام، نقد.

مقدمه

نیل نادینگر در سال ۱۹۲۹ متولد شد و تقریباً در همه مقاطع آموزشی از ابتدایی تا دانشگاه تدریس کرد. به موازات تجربه‌اش در کلاس درس، خدماتی همچون مدیریت و برنامه‌ریزی درسی را برای مدارس عمومی انجام می‌داد. وی سیزده کتاب و قریب دویست مقاله تألیف کرده است. مدرک کارشناسی‌اش را در ریاضی و علوم فیزیکی از دانشکده «مونت کلایر نیوجرسی»؛ کارشناسی ارشد را از دانشگاه «روتگرس»؛ و دکترای فلسفه تربیت را از دانشگاه «استنفورد» گرفت. از جمله افتخارات وی جوایزی است که به سبب تدریس قابل تحسین و ریاست بر دانشکده «تعلیم و تربیت» دریافت کرده؛ کرسی «تربیت شهروندی» دانشگاه «میشیگان شرقی»، ریاست «انجمن فلسفه تعلیم و تربیت» و ریاست انجمن «جان دیویی» (کلمن و همکاران، ۲۰۱۱). وی پس از بازنشسته شدن از دانشگاه «کلمبیا»، تا سال ۲۰۰۰ در دانشکده معلمان دانشگاه «کلمبیا»، «فلسفه تعلیم و تربیت» تدریس می‌کرد (فلیندرس، ۲۰۰۱، ص ۲۱۰). نادینگر در طیف کثیری از مسائل تعلیم و تربیت اندیشه داشت. به‌ویژه، عناوین آثار وی دربردارنده تحلیل موضوع «غم‌خواری و جایگاه آن در اخلاق»؛ «توسعه ساختارهای مدرسه به‌گونه‌ای که مشوق غم‌خواری باشد»؛ «تلاش برای بازپردازی مفهوم مقوله شر از منظر زنان»؛ و «استفاده از علایق مادرانه به‌عنوان زمینه‌ای برای تربیت اخلاقی» است. نیل نادینگر امروز در جامعه تعلیم و تربیت، با فعالیت‌های گسترده‌ای که انجام داده، چهره‌ای شناخته شده است.

از رویکردهای جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، که توسط نادینگر مطرح شد، رویکرد «دل‌مشغولی» (مراقبت) است که مقدمات اخلاق سنتی، مانند فضیلت، داوری و جهان‌شمولی را به چالش می‌کشد و به‌جای آن، بر عنصر «عاطفه» تأکید می‌کند که تصمیم‌گیری در لحظات تعارض، ارتباط مثبت با یکدیگر، و «دل‌مشغولی» طبیعی را سبب می‌شود. به‌طور کلی، این نظریه داعیه مخالفت با نظریه‌های پرنفوذ و پارادایم‌های غالب را دارد و مفاهیم جدیدی وارد مباحث اخلاق و تعلیم و تربیت می‌کند که لازم است بیشتر بررسی شوند.

به نظر می‌رسد تربیت اسلامی در مواجهه با رویکرد دل‌مشغولی (مراقبت) نادینگر با چالش‌ها و تهدیدهای جدی مواجه است؛ زیرا پیش‌فرض‌های نظری این دو، در موضوعات اساسی در تقابل با یکدیگر قرار دارند. اینکه این رویکرد چه چالش‌هایی را برای تعلیم و تربیت در پی خواهد داشت، دغدغه اصلی پژوهشگران است که در پی واکاوی آن هستند. از سوی دیگر، بررسی این ابعاد در سایه نگرشی نقادانه به ابعاد این چالش‌ها، مفید خواهد بود. بنابراین، باید ملاکی برای نقد این چالش‌ها در نظر گرفته شود. ملاک نقد در پژوهش حاضر، بر مبنای تعلیم و تربیت اسلامی است.

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد تاکنون به نظریه نادینگز، انتقادهای زیادی شده است. از جمله مهم‌ترین آنها می‌توان به انتقاد گرگوار (۱۳۶۰) اشاره کرد. گرگوار عاطفه‌گرایی و اتکای صرف به احساسات اخلاقی فطری و طبیعی را به این سبب رد می‌کند که نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیازمندی‌های سازمان اخلاقی باشد. همچنین در زمینه اخلاق ارتباطی نیز انتقاداتی صورت گرفته است که از جمله مهم‌ترین آنها، می‌توان به انتقاد استویانوف (۱۹۹۸) درباره مفهوم «مجدوبیت» و انتقاد سلوت (۲۰۰۰) به مفهوم «دل‌مشغولی» از حیث افراطی اشاره کرد که در آن صورت گرفته است. همچنین می‌توان به پژوهش‌های غفاری (۱۳۸۰، ۱۳۸۴، ۱۳۸۵) در زمینه عاطفه‌گرایی و اخلاق دل‌مشغولی، و پژوهش موحّد و همکاران (۱۳۸۸) با عنوان «بررسی تطبیقی دیدگاه‌های امام محمد غزالی و نادینگز درباره تربیت اخلاقی» اشاره کرد.

با توجه به اینکه پژوهش‌های صورت گرفته بیشتر معطوف به بررسی رویکرد غم‌خواری و اخلاقی نادینگز بوده و تاکنون پژوهش‌های جامعی در ارتباط با تحلیل آراء و اندیشه‌های تربیتی نادینگز و نقد آن از منظر تعلیم و تربیت اسلامی صورت نگرفته، هدف از نگارش پژوهش حاضر آن است که ملاحظه گردد تعلیم و تربیت از نظر نادینگز به چه شکل موضوع گفت‌وگو و امعان نظر قرار گرفته است. سپس بر مبنای دیدگاه تعلیم و تربیت اسلامی، مهم‌ترین نقدهای وارده شده بر آراء تربیتی نادینگز بحث و بررسی می‌شود.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع مطالعه «تحلیلی- اسنادی» است. در روش «تحلیلی»، اطلاعاتی که از طریق بررسی اسناد، مدارک و کتاب‌ها به دست می‌آید، به گونه‌ای سامان داده می‌شود که بتوان به پرسش‌های پژوهشی پاسخ داد. برای پاسخ‌گویی به سؤالات اصلی پژوهش، داده‌های لازم به روش «اسنادی» و با بهره‌گیری از منابع دست اول و دست دوم (آثار مکتوب و مقالات مربوط درباره موضوع تحقیق) جمع‌آوری می‌شود و به صورت تحلیلی بررسی می‌گردد.

سؤالات پژوهش عبارت است از:

۱. مبانی فلسفی دیدگاه نادینگز چیست؟
۲. نظریه تربیتی نادینگز دارای چه ابعاد و مؤلفه‌هایی است؟
۳. مهم‌ترین نقدهای وارد شده به نظریات تربیتی نادینگز چیست؟

مبانی فلسفی دیدگاه نادینگز

مبانی فلسفی دیدگاه نادینگز متأثر از چهار مکتب فلسفی است که به بررسی ارتباط این مکاتب با دیدگاه نادینگز می‌پردازیم:

۱. عاطفه‌گرایی

یکی از مبانی فلسفی دیدگاه نادینگز مکتب «عاطفه‌گرایی» است. در «عاطفه‌گرایی»، رفتار اخلاقی مبتنی بر حس همدردی و همدلی است؛ یعنی نیرویی که به واسطه آن، انسان در لذت و درد دیگران شریک می‌شود (غفاری، ۱۳۸۱، ص ۱۱۴). اخلاق عاطفه‌گرا معتقد است: ارزش اخلاقی رفتار ناشی از این است که به دنبال خیر دیگران باشیم. ملاک اخلاق در این مکتب، عاطفه و انگیزه «دیگرخواهی» است. کارهایی که از روی عواطف و به انگیزه خیرخواهی انجام می‌شود (مانند همدردی) به لحاظ اخلاقی ارزشمند است و کارهایی که صرفاً به انگیزه «خودخواهی» انجام می‌شود، بی‌ارزش (مصباح، ۱۳۸۴، ص ۱۸۱-۱۸۰).

در ذیل، دیدگاه فیلسوفانی که از این مکتب طرف‌داری کردند و نادینگز هم متأثر از این فیلسوفان بود، آمده است:

شاکتسبری (۱۶۷۱-۱۷۱۳) معتقد است: تمایزات اخلاقی به وسیله حس اخلاقی تشخیص داده می‌شود، نه عقل (شهریاری، ۱۳۸۵، ص ۱۸۳-۱۸۱).

هیوم معتقد است: آنچه موجب تحریک ما به فعل یا عمل می‌شود امیال است، نه عقل؛ و عقل در تحریک ما به فعل، ناتوان است. منشأ برانگیختگی و تحریک ذهن انسان، لذت و الم است (هیوم، ۱۹۷۸، ص ۴۱۳).

اسمیت معتقد است: موازن اخلاقی نه از نهاد انسان، بلکه از منافع فردی و روابط اجتماعی برمی‌خیزد (کاپلستون، ۱۳۷۰، ج ۵، ص ۳۷۱).

آگوست کنت معتقد است: در انسان دو نوع علاقه وجود دارد: خودخواهی و دیگرخواهی. دیگرخواهی از تمایلات درونی و همدردی نشئت می‌گیرد. میل دیگرخواهی به وسیله قوه عقل، بر میل خودخواهی غلبه می‌یابد، به گونه‌ای که دیگران و نیازهای آنها را بر خود ترجیح می‌دهد. کنت منشأ اخلاق را در این میل می‌داند و تنها انسان با وقف کردن خود برای دیگران می‌تواند از خود فراتر برود (فروغی، ۱۳۸۳، ص ۴۵۹-۴۵۶).

شوپنهاور نیز اخلاق را همدردی با دیگران دانسته، این تمایل را اساس تمام رفتارهای اخلاقی می‌داند (غفاری، ۱۳۸۱، ص ۶۰).

نادینگز معتقد است: رفتار اخلاقی ناشی از عواطف است. رویکرد نادینگز به تربیت اخلاقی، رویکرد «غم‌خواری» است و با توجه به این رویکرد، عاملی که ما را به غم‌خواری طبیعی سوق می‌دهد، «عاطفه» است (نادینگز، ۲۰۰۳، ص ۴-۳). نادینگز معتقد است: اخلاق غم‌خواری بر عاطفه تأکید می‌کند. البته تأکید بر عاطفه به این معنا نیست که رویکرد غم‌خواری را یک رویکرد غیرعقلانی یا ضدعقلانی بدانیم، بلکه این رویکرد، خود ناشی از عقلانیت است؛ زیرا در موقعیت‌های مناسب، فرد غم‌خوار بر مبنای ملاک‌های عقلانی انتخاب می‌کند، اما تأکید اصلی‌اش بر بودن با همدیگر، ایجاد، نگهداری و تقویت روابط مثبت است، نه بر تصمیم‌گیری در موقعیت‌هایی که تعارض‌های اخلاقی وجود دارد (همو، ۲۰۰۵، ص ۲۱).

اخلاق غم‌خواری در درجه اول، بر عاطفه تأکید می‌کند، ولی عاطفه در این رویکرد، به معنای احساس نیست، بلکه اساساً یک مبنای ارتباطی دارد که منظور از آن ارتباط بین فرد غم‌خوار و فرد مورد غم‌خواری است. در این وضعیت، بین این دو، یک حالت عاطفی برقرار می‌شود که هر دو همدیگر را بهتر درک می‌کنند و به همین سبب نادینگز برای ارتباط، یک مبنای هستی‌شناختی قایل است تا بتواند از این طریق، پاسخ عاطفی را بر یک امر واقعی در وجود انسان مبتنی سازد (غفاری، ۱۳۸۱، ص ۱۹۶).

۲. هستی‌گرا

بنیان فلسفی دیگر در دیدگاه نادینگز «هستی‌گرایی» است. مارتین بوبر به دو نوع رابطه اساسی بین فرد و دیگری معتقد است و این دو رابطه را از همدیگر بازمی‌شناسد: رابطه «من و آن» و رابطه «من و تو». در رابطه «من و آن» فرد خود را از دیگری جدا می‌بیند، اما در رابطه «من و تو» فرد خود را در ارتباط متقابل با دیگری می‌بیند (سی. بکر، ۱۳۷۸، ص ۱۹۲-۱۹۱). نادینگز متأثر از بوبر، به تبیین رابطه میان فرد غم‌خوار و فرد مورد غم‌خواری می‌پردازد که این نوع رابطه، متأثر از رابطه «من و تویی» بوبر است. در دیدگاه نادینگز، غم‌خواری نوعی رابطه است که بهترین حالت آن، ارتباط بین دو فرد (فرد غم‌خوار و دیگری فرد مورد غم‌خواری) است که این ارتباط «غم‌خواری» نامیده می‌شود. هر نوع ارتباطی غم‌خواری محسوب نمی‌شود؛ زیرا در ارتباط غم‌خواری، حالتی از هشپاری در فرد غم‌خوار وجود دارد که به «جابه‌جایی انگیزشی» و غرق شدن

یا فنا شدن در دیگران (مجدوبیت) منجر می‌شود (نادینگز، ۲۰۰۵، ص ۱۵). فرد در حین انجام غم‌خواری، به‌طور واقعی می‌شنود، می‌بیند و آنچه را در پی انتقال آن به دیگران است، کاملاً احساس می‌کند (همو، ۲۰۰۲، ص ۱۷-۱۶).

۳. پدیدارشناسی

یکی دیگر از اندیشه‌های تأثیرگذار بر اخلاق غم‌خواری نادینگز، «پدیدارشناسی» است. نادینگز در بیان «پدیدارشناسی» غم‌خواری، هرچند به صورتی که هوسرل به تحلیل پدیدارشناختی پرداخته است بحث نمی‌کند، اما از پدیدارشناسی روان‌شناختی استفاده می‌نماید؛ چنان‌که خود وی درباره‌ی واژه «غم‌خواری» چنین کاری انجام داده است.

نادینگز معتقد است: وی بر یک ساختار غایی از هشیاری یا آگاهی تأکید نمی‌کند، بلکه بیشتر بر زمینه‌ای نزدیک این جمله که: «زمانی که ما درگیر غم‌خواری هستیم چه چیزی را دوست داریم»، تأکید می‌کند. بنابراین، او سعی دارد به شیوه‌ی پدیدارشناسانه، آشکار کند که معنای غم‌خواری نزد افراد چیست و حالت ذهنی فرد در هنگام غم‌خواری چگونه است؟ (همان، ص ۱۳).

نادینگز با روش پدیدارشناسی به این نتیجه نایل شده است که غم‌خوار در هر مواجهه غم‌خواری، دو ویژگی را حس می‌کند: ۱. مجدوبیت؛ ۲. جابه‌جایی انگیزشی یا نیروی معطوف به حالت دیگری. از طریق پدیدارشناسی روان‌شناختی، آگاهی از وضعیت فرد مورد غم‌خواری نیز ممکن است. البته در یک پژوهش تربیتی، علاوه بر نکات مزبور، مطالعه علمی شرایط تجربی غم‌خواری نیز لازم است (نادینگز، ۱۹۹۲، ص ۱۵).

۴-فمینیسم

رویکرد فمینیسم یکی دیگر از بنیان‌های فلسفی در دیدگاه نادینگز است. رویکرد فمینیستی در فلسفه اخلاق، نگاهی است که نسبت به دیگران احساس مسئولیت می‌کند و برای دیگران و نیازهای آنها اهمیت قایل است. افراد در این رویکرد، به صورت یک سیستم در نظر گرفته می‌شوند، به‌گونه‌ای که بدون دیگری سیستم ناقص است. عامل کلیدی این رویکرد ارتباط است. در اخلاق غم‌خواری، فرد باید نسبت به رنج‌ها و دردهای دیگران حساس باشد؛ با مشاهده درد دیگران برانگیخته شود؛ و برای رفع آن اقدام کند. اساس این رویکرد نیازها و

تفاوت‌هاست، نه عدالت (باقری، ۱۳۸۲، ص ۱۵۸-۱۵۳). نادینگز با توجه به این رویکرد، به تبیین اخلاق غم‌خواری می‌پردازد. رویکردی که نادینگز به اخلاق دارد رویکردی زنانه است و بیشتر به بحث «ارس» می‌پردازد. این دیدگاه خوبی را موضوع میل یا نگرش اخلاقی می‌داند، نه موضوع یک سلسله دلایل و استدلال‌ها (نادینگز، ۲۰۰۳، ص ۱).

نادینگز معتقد است: زنان بیشتر در بعد عملی اخلاق وارد می‌شوند؛ زیرا وارد شدن به بعد نظری و نتیجه‌گیری از چنین مسائلی را یک سلسله مسائل فرعی می‌دانند. این امر به آن سبب نیست که آنان توانایی نتیجه‌گیری منطقی را ندارند، بلکه زنان غالباً می‌توانند برای اعمالشان دلیل بیاورند؛ اما این دلایل بیشتر بر احساسات، نیازها، تأثرات و دید ایده‌آل شخصی تأکید می‌کنند، تا بر اصول همگانی (غفاری، ۱۳۸۱، ص ۱۱۷). زنان در رویارویی با مسائل اخلاقی، بیش از موقعیت‌های واقعی، به دنبال اطلاعات هستند و می‌خواهند احساسات، برداشت‌ها، انگیزه‌ها و دلایل افراد درگیر در این موقعیت‌ها را بشنوند و با نگاه کردن در چشم آنها و دیدن حالات چهره آنان، درک دقیق‌تر و درست‌تری از شرایط آنها داشته باشند (همان، ص ۱۱۸-۱۱۷).

جدول (۱): مبانی فلسفی دیدگاه نادینگز

عاطفه‌گرایی	<p>- رفتار اخلاقی مبتنی بر حس همدردی و همدلی است.</p> <p>- ارزش اخلاقی رفتار، ناشی از این است که به دنبال خیر دیگران باشیم.</p> <p>- ملاک اخلاق در این مکتب، عاطفه و انگیزه «دیگرخواهی» است.</p> <p>- نادینگز معتقد است رفتار اخلاقی ناشی از عواطف است.</p> <p>- تأکید بر عاطفه به این معنا نیست که رویکرد غم‌خواری را یک رویکرد غیر عقلانی یا ضد عقلانی بدانیم.</p> <p>- عاطفه در این رویکرد، به معنای «احساس» نیست، بلکه اساساً یک مبنای ارتباطی دارد که منظور از آن ارتباط بین فرد غم‌خوار و فرد مورد غم‌خواری است.</p>
هستی‌گرایی	<p>- نادینگز متأثر از بوبر، به تبیین رابطه میان فرد غم‌خوار و فرد مورد غم‌خواری می‌پردازد.</p> <p>- این نوع رابطه، رابطه «من و تو» است.</p> <p>- هر نوع ارتباطی غم‌خواری محسوب نمی‌شود.</p> <p>- در ارتباط غم‌خواری، حالتی از هشیاری در فرد غم‌خوار وجود دارد که به «جابه‌جایی انگیزشی» و غرق شدن یا فنا شدن در دیگران (مجذوبیت) منجر می‌شود.</p>
پدیدارشناسی	<p>- نادینگز متأثر از پدیدارشناسی (به‌ویژه پدیدارشناسی هوسرل) است.</p> <p>- نادینگز از پدیدارشناسی روان‌شناختی استفاده می‌کند.</p> <p>- نادینگز تلاش می‌کند به شیوه پدیدارشناسانه، آشکار کند که معنای غم‌خواری نزد افراد چیست.</p> <p>- نادینگز تلاش می‌کند به شیوه پدیدارشناسانه، آشکار کند حالت ذهنی فرد در هنگام غم‌خواری چگونه است.</p>
فمینیسم	<p>- رویکرد فمینیستی در فلسفه اخلاق، نگاهی است که نسبت به دیگران احساس مسئولیت می‌کند و برای دیگران و نیازهای آنها اهمیت قابل است.</p> <p>- افراد در این رویکرد به صورت یک سیستم در نظر گرفته می‌شوند به‌گونه‌ای که بدون دیگری سیستم ناقص است.</p> <p>- نادینگز معتقد است که زنان بیشتر در بعد عملی اخلاق وارد می‌شوند.</p> <p>- زنان در رویارویی با مسائل اخلاقی، بیش از موقعیت‌های واقعی، به دنبال اطلاعات هستند.</p>

نظریه تربیتی نل نادینگز

در بیان نظریه تربیتی نادینگز و ویژگی‌های آن، ابتدا به رویکرد غم‌خواری و تعلیم و تربیت، سپس اهداف، اصول و روش‌ها اشاره خواهیم نمود و در ادامه، به برنامه درسی و معلم از دیدگاه نل نادینگز اشاره می‌شود:

الف. غم‌خواری و تعلیم و تربیت

«غم‌خواری» حالتی از یک رابطه پخته همانند یک میل یا عاطفه است. «غم‌خواری» شامل یک تصور قوی از ارتباط متقابل است و در دیدگاه نادینگز یکباره به یاد دیدگاه بویر و رابطه من و تو می‌افتیم. نادینگز تربیت را وسیله‌ای برای غم‌خواری می‌داند که به وسیله آن، روابطمان را با خودمان و دیگری از یک رابطه «من-آن» به یک رابطه «من-تو» تبدیل می‌کند (موحد و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۶).

غم‌خواری عمدتاً یک عامل شناختی نیست، اگرچه یک بعد شناختی هم دارد. تفاوت دیگر «غم‌خواری» با «همدلی» این است که همدلی بر عینیت و شخصیت‌بخشی تأکید می‌کند. در همدلی، فرد سعی می‌کند خود را به‌عنوان یک فرد خوب نشان دهد. هنگامی که شخصی خود را به دیگری نسبت می‌دهد در واقع، در یک شخصیت دیگری عینیت می‌یابد و ویژگی یا احساساتش به دیگری انتقال می‌یابد. در واقع، نادینگز (۲۰۰۲) معتقد است: در این نوع رویکرد، سعی می‌شود بر اساس این ایده، نسبت به دیگران چنان رفتار کند که دوست دارد با او رفتار کنند عمل شود. اما وی این نوع ایده را رد می‌کند. نادینگز بیشتر بر واژه «همدردی»، یعنی «دیگران را با تمام وجود احساس کردن» تأکید می‌کند.

نادینگز تربیت را یک سیر تحولی می‌داند که این سیر تحولی فرد باید از خودش فراتر برود. بنابراین، تربیت در دیدگاه وی، با توجه به این سه مفهوم بیان شده است: «مجدوبیت»، «جابه‌جایی انگیزشی»، و «ارتباط متقابل». به‌طور کلی، می‌توان گفت: تربیت در این رویکرد، بر اساس غم‌خواری شکل می‌گیرد و از آنجاکه غم‌خواری یک رابطه است، پس در تربیت، این رویکرد با توجه به دیگران و در ارتباط با دیگران شکل می‌گیرد. غم‌خواری هم به خود خدمت می‌کند و هم به دیگران. پس تربیت از خود و دیگران جدا نیست و تمام رفتارها و اعمال انسان به وسیله غم‌خواری طبیعی توضیح داده می‌شود.

ب. اهداف تربیت

طبق دیدگاه نادینگز، تربیت سیر انسان از خود حیوانی به سمت خود انسانی است و این حرکت فراتر رفتن از خود حیوانی را در غم‌خواری بیان می‌کند. در الگوی اخلاق مراقبت، مسئولیت جامعه

بزرگسالان در قبال جمعیت جوان و کم‌تجربه، مهم‌ترین ویژگی بارزی است که در آن توجه به سرنوشت دیگران و مسئولیت‌پذیر بار آوردن شاگردان بسیار مهم و اساسی است و مسئولیت عمده پرورش اخلاقی در این رویکرد، به عهده والدین، معلمان و به‌طور کلی، جامعه بزرگسالان است. در این رویکرد، هدف ترکیب کردن تجارب آموزشی با ارزش‌های مشخص و معین است. مهم‌ترین ارزش‌هایی که در این شیوه از پرورش اخلاقی بر آنها تأکید می‌شود عبارت است از: عشق و علاقه به یادگیری، احترام به کارهای جدی و طاقت‌فرسا. اهمیت موفقیت در این قبیل امور، در احترام به مالکیت و دارایی دیگران، عدم برخورداری از روحیه و منش تهاجمی و تأکید بر عادات ویژه‌ای همچون کنجکاو، مهربانی و احترام به خود است (تلینگر، ۱۹۹۸). این هدف از آن نظر متأثر از رویکرد اخلاق مراقبت‌گرایانه است که نشان‌دهنده مسئولیت مستقیم جامعه بزرگسالان در قبال جوانان است. نادینگر (۲۰۰۷) در بخش «اهداف تربیت» معتقد است: همه معلمان باید آنچه را می‌توانند انجام دهند تا اهداف عمومی مدرسه را پیشرفت و بهبود دهند. معلمان ریاضی باید نگران سواد عمومی و همچنین سواد ریاضیاتی دانش‌آموزان باشند؛ به‌گونه‌ای مشابه، آنها باید به دانش‌آموزانشان درباره شهروندی دموکراتیک نیز بگویند. چگونه یک معلم ریاضی می‌تواند به تولید شهروندان دموکراتیک کمک کند؟ یکی از کارهایی که آنها می‌توانند انجام دهند این است که مشخص سازند که آنها به دامنه کاملی از استعدادها، انسانی و علایق آنها احترام می‌گذارند و به آنها توجه می‌کنند. بسیاری از مردمان باهوش و خلاق مشکلاتی با ریاضیات داشته‌اند. وقتی معلمان ریاضی قدردانی خود را از استعدادهای غیر ریاضیاتی و سپاس خود را از دامنه‌ای از کارهایی که جامعه ما به آنها وابسته است نشان می‌دهند، دانش‌آموزان به احتمال زیاد، قدردانی خود را برای کسانی که در این سطح کار می‌کنند نشان می‌دهند، و این‌گونه قدردانی‌ها پایه‌ای برای دموکراسی است.

ج. اصول تربیت

هولمز در توضیح موضع «رویکرد غم‌خواری به نقش قواعد و اصول در اخلاق»، می‌گوید: هرچند پی‌روی از قواعد، به‌ویژه از نظر تسهیل تصمیم‌گیری در موارد مشابه، مفید است، اما آنها تنها راهنمای تقریبی هستند و به تنهایی نمی‌توانند درست و غلط را تعیین کنند. از نظر او، اخلاق غم‌خواری و اخلاق موقعیتی در این زمینه موضع یکسانی اتخاذ می‌کنند.

از نظر نادینگر (۱۹۸۴)، اخلاق کنونی عمدتاً اصل مدار و استدلال گراست، اگرچه برخی فلاسفه بین «استدلال ناب یا منطقی» و «استدلال عملی یا اخلاقی» تمایز قایل شده‌اند. احتجاج اخلاقی به‌گونه‌ای

لحاظ شده است که از ویژگی ضرورت منطقی هندسه برخوردار است؛ یعنی بر اصول و قضایا استوار است. چنین اخلاقی به زبان پدر است و از موضوعاتی همچون داوری، انصاف و عدالت در آن صحبت می‌شود. رویکرد «قانون و اصل»، رویکرد مادر نیست و در آن صدای مادر شنیده نمی‌شود. ارتکاب برخی اعمال خشونت‌آمیز به اتکای پای‌بندی به اصول و جداساختن خود از کسانی که از لحاظ باورها و رفتارها با ما متفاوتند از تبعات اصل‌گروی در اخلاق است. نادینگز (۱۹۹۰) متذکر می‌شود: یکی از ترس‌های زنان در اخلاق این است که عدم تأکید بر اصول توسط مدافعان حقوق زن، ممکن است حملهٔ مردان را در پی داشته باشد؛ به این صورت که زنان نمی‌توانند از اصول استفاده کنند. اندیشهٔ «پیوند روانی» به منزلهٔ قلب یا محور اخلاق غم‌خواری به شمار می‌رود. بر این اساس، شخص غم‌خوار به جای اتکا بر اصول و برای هدایت عمل، بر شخص پذیرای غم‌خواری تمرکز می‌کند.

نادینگز (۱۹۹۸) معتقد است: به این سبب که در سطح تجویزی، افراد با توجه به تفاوت‌های فرهنگی و شخصی، در بروز غم‌خواری از جامعیت لازم بهره‌مند نیستند، اصل‌گروی در غم‌خواری پذیرفته نیست، مگر اینکه اصلی در چنان سطحی از کلیت مطرح شود که تنها به تمایلات طبیعی افراد اشاره کند و نه گرایش‌های اخلاقی انسانی، که این نیز مطلق نیست. اصول جهانی مشخص شده توسط نظریه‌پردازان غم‌خواری، توصیف‌گر شرایط انسانی‌اند: امور مشترکی همچون تولد، مرگ، نیازهای جسمانی و هیجانی و اشتیاق به پذیرای غم‌خواری بودن. نمونهٔ اخیر، که به‌عنوان نیاز به عشق، مراقبت جسمانی، احترام یا شناسایی صرف نشان داده می‌شود، سرآغاز بنیادین اخلاق غم‌خواری است (غفاری، ۱۳۸۵، ص ۱۷۶). بنابراین، بر اساس نظر نادینگز (۱۹۹۸)، نمی‌توان اصل ثابتی برای اعمال غم‌خواری معین کرد؛ زیرا ارتباط غم‌خواری مؤثر، تنها در تعامل با یک شخص زندهٔ دیگر معنا پیدا می‌کند.

روش‌های تربیتی نادینگز

۱. الگودهی

الگودهی در روابط غم‌خواری، عاملی حیاتی است. نادینگز معتقد است: دانش‌آموزان از طریق الگو و نمونه‌ها یاد می‌گیرند که چگونه نسبت به دیگران غم‌خواری کنند. همچنین معتقد است که الگودهی نقشی انتقادی در فرایند تربیت برای غم‌خواری دارد. دانش‌آموزان نه فقط اعمال غم‌خوارانه را مشاهده می‌کنند، بلکه از این طریق، تشویق می‌شوند که آن رفتارها را برای خود انجام دهند (نادینگز، ۲۰۰۵، ص ۲۲).

۲. گفت‌وگو

گفت‌وگو به معنای صحبت کردن و یا مکالمه و ارائه شفاهی بحث‌ها برای طرف مقابل، که صرفاً پاسخ به سؤالات پراکنده باشد، نیست، بلکه رابطه‌ای باز و انعطاف‌پذیر است که هیچ‌یک از دو طرف نمی‌دانند چه تصمیم یا نتیجه‌ای به دنبال خواهند داشت. نادینگز معتقد است: یکی از علل جرم و خلاف‌کاری، تصمیم‌های نادرست است. نوجوانان می‌توانند از طریق گفت‌وگو تصمیم‌های درست بگیرند. در گفت‌وگو، دو طرف غم‌خواری صرف‌نظر از تفاوت‌های اعتقادی، با یکدیگر ارتباط دارند و از حال یکدیگر آگاهند و هدف، برقراری ارتباط غم‌خواری ناب به‌منظور کاهش درد و رنج و تعارض‌های ناراحت‌کننده افراد است (همان، ص ۲۳-۲۲).

۳. عمل

عامل ضروری دیگر در تربیت، «عمل» است. از طریق این مؤلفه، دانش‌آموزان نحوه غم‌خواری کردن را به‌طور عملی یاد می‌گیرند. نادینگز معتقد است: اگر بخواهیم افراد را به یک زندگی اخلاقی نزدیک کنیم، لازم است فرصت‌هایی را برای کسب مهارت‌های غم‌خواری فراهم کنیم. فرد پذیرای غم‌خواری می‌تواند از طریق آنچه در خانه اتفاق می‌افتد، اعمالی را فراگیرد؛ مثلاً، کودکان می‌توانند یاد بگیرند که با توجه به نیازهای مهمان، برای کودکان کوچک‌تر اعمال غم‌خوارانه انجام دهند (همو، ۱۹۹۲، ص ۲۴-۲۳).

۴. تأیید

بوبر عمل «تأیید» را عملی تصدیق‌کننده و تشویق‌کننده معرفی می‌کند؛ زیرا معتقد است: وقتی ما به واسطه دیگران تأیید می‌شویم، سعی می‌کنیم که با آنها هم‌رنگ شویم و به دنبال این هستیم که خود بهتری را برای خودمان در نظر بگیریم. وجه تمایز این رویکرد با دیگر رویکردها در مؤلفه تأیید بیشتر نمایان می‌شود. تأیید، که بر اعتماد، شناخت معقول و استمرار مبتنی است، منجر به تشویق رشد و فراتر رفتن از خود، خواهد شد. لازمه تأیید واقعی آن است که نسبت به افراد شناخت کاملی داشته باشیم، به‌گونه‌ای که فرد غم‌خوار بتواند نیازهای درونی آنها را به‌گونه‌ای که با واقعیت سازگار باشد، بیان کند. در این صورت است که فرد پذیرای غم‌خواری چنین انتسابی را خواهد پذیرفت و می‌پذیرد که این همان چیزی است که او قصد داشت انجام دهد. چنین تأییدی سبب ایجاد دل‌گرمی در فرد پذیرای غم‌خواری می‌گردد (غفاری، ۱۳۸۱، ص ۱۴۱).

همچنین نادینگز در بحث روش‌های تربیتی معتقد است: در تعلیم و تربیت، تمرکز بر جنبه انتقالی، برای معلمان و والدین، مقوله مهم و قابل توجهی است. مقصود از «جنبه انتقالی»، انتقال ساختارهای تدریس و تحصیل ترغیب‌کننده روابط مبتنی بر غم‌خواری و رشد افراد است. توجه و تمرکز بر سازمان‌دهی تدریس، برنامه درسی و حرفه تدریس بر اثر چالش فراروی غم‌خواری، در مدارس نمود یافته است. نادینگز می‌گوید: هم معلمان در مدرسه و هم والدین در خانه باید یک چیز را تعلیم دهند. او به‌ویژه، تأکید می‌کند که کافی نیست بخواهیم دانش آموز مهارت‌های پایه را بیاموزد، بلکه ضرورت دارد به دانش‌آموزان کمک کنیم که به انسان‌های عشق‌ورز نیز تبدیل شوند. معلمان و والدین به یاد داشته باشند که روابط با دانش‌آموز بی‌نهایت از موضوعات درسی اهمیت بیشتری دارد. بدین‌رو، معلمان باید به روابطشان با دانش‌آموزان توجه داشته باشند.

در خصوص خانه، او می‌گوید: نخست هر کودک در یک خانه زندگی می‌کند که - دست‌کم - منابع مادی کافی و عشق آگاهانه‌ای دارد. والدین نباید تنها از کودکانشان نگره‌داری کنند، بلکه باید لحظات تعلیمی یا لحظاتی را برای یادگیری اتفاقی فراهم کنند.

نادینگز (۲۰۰۳) معتقد است: معلم یا مادر بودن یک نقش نیست، بلکه زمانی که شخص معلم یا مادر شد او به مجموعه خاصی از روابط غم‌خواری وارد شده است. با اینکه فرد هنگامی که به یک مؤسسه وارد می‌شود دارای وظایف خاصی است که باید انجام بدهد، لیکن حتی در چنین مؤسسه‌ای زمانی روابط ایجاد می‌شود که با دیگران به‌عنوان یک غم‌خوار برخورد کنیم. عامل «ارتباط» است که به غم‌خواری معنا می‌دهد، نه الزام به غم‌خواری. نادینگز معتقد است: وقتی از روابط معلم و دانش‌آموز بحث می‌کنیم فقط منظورمان این نیست که بین این دو یک رابطه غم‌خواری ایجاد کنیم، بلکه معلمان باید نسبت به رشد و توسعه ظرفیت غم‌خواری در دانش‌آموزان احساس مسئولیت کنند و هدف اصلی‌شان این باشد که چگونه این فرصت را برای دانش‌آموزان فراهم کنند که آنها یاد بگیرند که نسبت به خود، اشیا و دیگران غم‌خوار باشند.

نادینگز (۲۰۰۳) معتقد است: نیازی نیست که دانش‌آموزان تمام چیزها را بدانند و معلمان هم حتی نمی‌توانند این کار را عملی کنند. آنها مجبورند که بعضی از موضوعات را بپذیرند و بعضی را رد کنند. یک معلم غم‌خوار به نیازهای دانش‌آموزان گوش می‌دهد و به آنها پاسخ می‌دهد. باید هدف اصلی از آموزش موضوعات این باشد که نحوه غم‌خواری کردن را به دانش‌آموزان یاد بدهند.

در رویکرد مبتنی بر مراقبت، ارزش‌های مقبولی شاگردان ارزیابی و تحلیل می‌گردد و حتی روش تحلیل و ارزیابی ارزش‌ها به شاگردان آموزش داده می‌شود. به عبارت دیگر، فرایند «قضاوت اخلاقی» به دانش‌آموزان یاد داده می‌شود. تأکید عمده آن، آموزش مهارت‌های حل مسئله و روش‌شناسی علمی است. نظام‌ها و رویکردهای متفاوتی در تحلیل ارزش‌ها مطرح شده که یکی از معروف‌ترین آنها متعلق به جک فرانکل شامل هفت گام یا مرحله است که از تعیین و مشخص کردن مشکل و معمای اخلاقی شروع می‌شود و تا تصمیم‌گیری و عمل بر اساس یکی از راه‌حل‌های انتخابی خاتمه پیدا می‌کند (ریان، ۱۹۹۰).

برنامه درسی

نادینگز پیشنهاد می‌کند برنامه درسی دربردارنده طیف گسترده‌ای از علایق هر دانش‌آموز باشد. از آن‌رو، که این برنامه درسی بر محور علایق دانش‌آموز بنا می‌شود، نه تنها معلم، بلکه دانش‌آموز نیز در ایجاد آن دخیل است. همچنین نادینگز در برنامه درسی، ویژگی‌های ذیل را مهم تلقی می‌کند:

- به نام «عدالت» و «دموکراسی» نمی‌توان برنامه‌های درسی یکسان و غیرتخصصی را به تمام دانش‌آموزان (به‌رغم تفاوت‌های گسترده‌ای که میان آنها وجود دارد) تحمیل کرد. این سیاست متضمن سوء استفاده از دموکراسی است و با روح دموکراسی در تعارض است (نادینگز، ۱۹۸۳).

- مسئولیت رفع نابرابری‌های اجتماعی و از جمله فقر، یک مسئولیت اجتماعی بوده و متوجه دستگاه‌های متولی رفاه و امنیت در حاکمیت است. نباید به نام «مبارزه با فقر و نابرابری‌های اجتماعی» یک برنامه درسی یکسان (با صبغه نظری) برای عموم دانش‌آموزان تجویز نمود و از همگان انتظار کسب موفقیت و عملکرد مثبت و در نتیجه، جهش طبقاتی داشت (نادینگز، ۱۹۹۶).

- در نظر گرفتن برنامه درسی دارای جهت‌گیری نظری برای عموم دانش‌آموزان، آن‌چنان‌که آدلر و هاپنیز تجویز می‌کنند، به‌منزله حمایت از نوعی تخصص‌گرایی به‌صورت پنهان است. پس برنامه درسی عام (که در آن از آموزش‌های فنی و حرفه‌ای خبری نیست) در واقع، برنامه‌های درسی دارای گرایش تخصصی پنهان (یا جهت‌گیری‌های تخصصی پنهان) است (همان).

- برنامه‌های درسی باید دارای نوعی جهت‌گیری شغلی باشند و هیچ ماده درسی / حوزه یادگیری نباید ماهیت صرف نظری و انتزاعی داشته باشد (نادینگز، ۱۹۸۳). از نظر دیویی، ارزش یادگیری به کارآمدی آن است.

نادینگز در توضیح بیشتر موضع دیویی، می‌گوید: هر موضوعی که آزادانه برای یادگیری انتخاب شده باشد و البته دربرگیرنده مجموعه‌ای از وظایف و تکالیف مانند هدف‌گذاری، تحلیل هدف - وسیله‌ای، انتخاب منابع و ابزارهای مناسب، تمرین مهارت‌ها، کنار آمدن با پیامدها و نتایج و ارزشیابی از نتایج باشد، البته ارزشمند و فراگرفتنی است و دارای ویژگی منظور نظر دیویی خواهد بود. با این شرایط، هیچ فرقی به لحاظ ارزشی میان یادگیری ارزشی، یادگیری آشپزی و ریاضیات وجود ندارد. در نتیجه، چنین درسی می‌تواند به‌عنوان موضوع‌های غیرعمومی یا تخصصی، در دسترس دانش‌آموزان علاقه‌مند گذاشته شود (مهرمحمدی، ۱۳۹۳).

معلم

نادینگز (۲۰۰۵) معتقد است: معلم باید در بین دانش‌آموزان (مجدوب) واقع شود و در حالتی از «جابه‌جایی» انگیزشی قرار گیرد، به گونه‌ای که هدف و علایق دانش‌آموزان هدف و علایق معلم شود. همچنین به نقل از بویر، وی معتقد است: باید میان معلم و دانش‌آموز یک رابطه «من و تویی» برقرار شود، نه یک رابطه «من و آن». زمانی که معلم سؤالی را از کلاس می‌پرسد نباید فقط پاسخ را دریافت کند، بلکه از طریق این سؤال، باید دانش‌آموز را درک کند و آنها را مهم‌تر از محتوای درسی بداند. معلم به‌عنوان یک غم‌خوار، باید تمام ویژگی‌های فرد غم‌خوار را داشته باشد. وظیفه دیگر معلم تقویت ایده‌آل اخلاقی است. او باید به‌عنوان یک فرد غم‌خوار با دانش‌آموزان برخورد کند تا از این طریق، دانش‌آموزان نه فقط محتوای درسی را بهتر یاد بگیرند، بلکه یاد بگیرند که چگونه به‌عنوان یک غم‌خوار برخورد کند و این امر موجب تقویت حس اخلاقی در دانش‌آموزان می‌شود. معلم نمی‌تواند بدون توجه به ایده‌آل اخلاقی، دانش‌آموزان را آموزش دهد و همچنین نمی‌تواند بدون ارزیابی و بررسی یک تصور کامل از خود، به پرورش ایده‌آل اخلاقی بپردازد.

نادینگز (۲۰۰۳) همچنین معتقد است: شادی در حوزه‌های گوناگونی از زندگی روزمره رخ می‌دهد؛ مثلاً من می‌توانم در یک حوزه شاد باشم و در دیگری غمگین؛ شادی جنبه‌ای هنجاری و جنبه‌ای معنوی دارد. من تحت تأثیر آن چیزی قرار می‌گیرم که جامعه از من انتظار دارد، و می‌توانم عمیقاً به‌واسطه ارتباطات معنوی یا فقدان آنها، تحت تأثیر قرار بگیرم. شادی تحت تأثیر شخصیت است. اگرچه به نظر می‌رسد شادی به‌صورت اپیزودی رخ دهد، ولی ما به دنبال شادی برای زندگی خود هستیم.

شادی شامل لذت می‌شود، اما اشکال متعددی از لذت وجود دارد، که برخی از آنها سودمندی کمتری نسبت به شادی درازمدت دارد. اگر لذت یا تفریح زیان‌بار نباشد می‌توان آزادانه از آن لذت برد. شادی اغلب با ارضای نیازها و به‌ویژه با میل به رهایی از رنج، توصیف شده است. اگر نتوانیم از رسیدن به شادی مطمئن باشیم، آیا می‌توانیم به گونه‌ای کارآمد، از رنج دیدن و غمگین بودن جلوگیری کنیم؟ بخش بزرگی از وظیفه ما به‌عنوان مربی، کمک به دانش‌آموزان در درک شگفتی‌ها و پیچیدگی‌های شادی، برای ایجاد سؤالاتی درباره آن در ذهن، و برای کاوش مسئولانه احتمالات امیدبخش است (نادینگز، ۲۰۰۳، ص ۳۸).

جدول (۲): ابعاد و مؤلفه‌های نظریه تربیتی نل نادینگز

<p>- حالی از یک رابطه پخته همانند یک میل یا عاطفه است. - غم‌خواری شامل یک تصور قوی از ارتباط متقابل است. - تربیت را وسیله‌ای برای غم‌خواری می‌داند که به وسیله آن روابطمان را با خودمان و دیگری از رابطه «من - آن» به رابطه «من - تو» تبدیل می‌کند. - تربیت در این رویکرد، بر اساس غم‌خواری شکل می‌گیرد و از آنجا که غم‌خواری یک رابطه است، پس در تربیت، این رویکرد با توجه به دیگران و در ارتباط با دیگران شکل می‌گیرد.</p>	<p>رویکرد غم‌خواری و تعلیم و تربیت</p>
<p>- سیر انسان از خود حیوانی به سمت خود انسانی است. - ترکیب تجارب آموزشی با ارزش‌هایی همچون عشق و علاقه به یادگیری، مهربانی و احترام به خود. - تربیت شهروندان دموکراتیک</p>	<p>اهداف تربیت</p>
<p>اصل گروهی در غم‌خواری پذیرفته نیست، مگر اینکه اصلی در چنان سطحی از کلیت مطرح شود که تنها به تمایلات طبیعی افراد اشاره کند.</p>	<p>اصول تربیت</p>
<p>-الگودهی -گفت‌وگو -عمل -تأیید</p>	<p>روش‌های تربیتی</p>
<p>- تأکید بر مباحث کاربردی و عملی در برنامه درسی - ابتدای برنامه درسی بر علایق دانش‌آموزان</p>	<p>برنامه درسی</p>
<p>- معلم باید مجذوب دانش‌آموزان شود و در حالتی از جابه‌جایی انگیزشی قرار گیرد. - میان معلم و دانش‌آموز یک رابطه «من و تو» برقرار شود، نه یک رابطه «من و آن». - وظیفه معلم تقویت ایده‌آل اخلاقی است.</p>	<p>معلم</p>

نقد اندیشه‌های فلسفی- تربیتی نادینگز از منظر تعلیم و تربیت اسلامی

با نظر به اشتراکاتی که در اندیشه‌های فلسفی و تربیتی نل نادینگز و تربیت اسلامی مشاهده می‌شود، از جمله غم‌خواری و محبت‌ورزی در تربیت، توجه به عدالت آموزشی و تأکید بر تعلیم

و تربیت زنان، توجه به تفاوت‌های فردی و مانند آن، در آراء فلسفی - تربیتی نل نادینگز، نقطه‌ضعف‌ها و اشکال‌هایی نیز مشاهده می‌شود که می‌توان بر مبنای تعلیم و تربیت اسلامی آنها را نقد و بررسی کرد که به شرح ذیل است:

۱. نادیده گرفتن منابع خارجی تقدس در اهداف تربیت

در دیدگاه نادینگز، موضوع تربیت، رفتار با دیگران است و چگونگی رفتار و تعامل با یکدیگر مهم است. هدف تربیت باید پرورش افراد غم‌خوار، بامحبت و دوست‌داشتنی باشد، به گونه‌ای که بتوانند روابط غم‌خواری را حفظ کنند و موجب ارتقای آن شوند (موحد و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۵۶).

از دیدگاه نادینگز (۲۰۰۲)، تربیت صرفاً توجه کردن به دیگران و تقدم نیازهای آنها بر نیازهای خود است. مهم‌ترین و اساسی‌ترین هدف در تربیت نادینگز، کسب قابلیت‌های لازم برای زندگی بهتر در جامعه و ایفای نقش مؤثر به‌عنوان شهروندی شایسته است، به گونه‌ای که فرد با دارا بودن ویژگی‌های خاصی بتواند با دیگران زندگی مسالمت‌آمیز داشته باشد. بنابراین، انگیزه فرد از انجام امور اخلاقی، رضایت خداوند یا کسب پاداش اخروی نیست، بلکه زندگی راحت، انگیزه اصلی را تشکیل می‌دهد. اسلوت معتقد است: دیدگاه نادینگز فقط مناسب کسانی است که با انسان ارتباط دارند (غفاری، ۱۳۸۱، ص ۱۷۸).

بر اساس رویکرد نادینگز، تعلیم و تربیت منجر به مسائل اجتماعی و روابط گروهی خواهد شد. اگرچه نادینگز بر اقسام دیگر ارتباط (ارتباط با خود و ارتباط با محیط) سخن گفته، اما از ارتباط با خدا و عبودیت سخنی به میان نیاورده و تربیت را در نیروی انگیزشی به‌سوی دیگران دانسته و این را در واژه‌های «مجدوبیت» و «جابه‌جایی انگیزشی» ذکر کرده است. این نوع تربیت حداکثر به دیگران ختم می‌شود و سخنی از ارتباط با خدا در آن مطرح نیست.

اما در تربیت اسلامی، قرآن هدف غایی از خلقت انسان را «عبادت» ذکر می‌کند: «وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ» (ذاریات: ۵۶). تربیت باید نیل به این غایت را میسر سازد. «عبادت»، هدف غایی تربیت است. حقیقت عبادت، عبارت از آن است که انسان خود را در برابر ربّ خویش، در مقام مملوکیت و مربوبیت قرار دهد (باقری، ۱۳۸۸، ص ۸۱).

امام صادق علیه السلام می‌فرماید: «العبودية جوهره کنها الربوبية، فما فقد في العبودية وجد في الربوبية، وما خفي عن الربوبية اصيب في العبودية؛ بندگی جوهره‌ای است که اساس و ذات آن ربوبیت

است. پس آنچه در مقام عبودیت ناپیدا شود در مقام ربوبیت هویدا می‌گردد، و هر قدر که از مراتب و صفات ربوبیت مخفی و پوشیده شود در مراحل عبودیت آشکار گردد» (مصطفوی، ۱۳۶۳، ص ۴۵۴-۴۵۳). دعوت انبیا به بندگی خدا، دعوت به الهی شدن و ربانی شدن است؛ زیرا بندگی خدا راه اتصاف به صفات و کمالات الهی است.

۲. رویکرد فمینیستی در تربیت

نادینگر خاطر نشان می‌سازد که چون نگرش زنان نسبت به مسائل اخلاقی، ارتباطی است (نادینگر، ۱۹۸۹، ص ۲۳۶) و بیشتر از چشم‌انداز شخص درگیر در موقعیت و از موضع شخص دارای دل‌مشغولی با مسائل مواجه می‌شوند و به احساسات، انگیزه‌ها، امیدها و حالات درونی افراد توجه دارند، نه به اصول و قواعد فراگیر و جهان‌شمول (همو، ۱۹۸۴، ص ۸). بنابراین، لازم است مردان نیز بتوانند نسبت به مسائل اخلاقی، چشم‌اندازی زنانه در پیش گیرند، در صورتی که از دیدگاه دینی، در تعلیم و تربیت جنسیت مطرح نیست و ارزش‌های انسانی ملاک سنجش انسان‌هاست که به‌طور یکسان، برای زن و مرد ترسیم شده است.

قرآن کریم با کمال صراحت، ضمن بیان کرامت زن و مرد، هر دو جنس را به رعایت حقوق یکدیگر توصیه می‌کند و برای هر یک حقوق جداگانه‌ای قایل است و در آیات متعددی به این مهم اشاره می‌فرماید:

«يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ؛ ای مردم، همه شما را از مرد و زنی آفریدیم و در گروه‌ها و فرقه‌هایی قرار دادیم تا یکدیگر را بشناسید. قطعاً بزرگوارترین شما نزد خدا باتقواترین شماست» (حجرات: ۱۳).

«يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً؛ ای مردم، بترسید از پروردگارتان که شما را از یک تن آفرید و از آن زوجش را پدید آورد و از آن‌رو مردان و زنان بسیاری پراکنده ساخت» (نساء: ۱).

«لِلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا كَسَبُوا وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا كَسَبْنَ؛ درآمدهای مردان از آن‌ها و درآمدهای زنان از آن‌هاست» (نساء: ۳۲).

ملاحظه می‌شود که در اسلام، نظریه تحقیرآمیزی نسبت به زنان از لحاظ سرشت و طینت وجود ندارد و زن و مرد از حیث شئون انسانی واحد هستند و هیچ‌کدام رجحانی بر دیگری ندارند. به نظر شاهواروتی و همکاران او (۱۳۸۷)، از دیدگاه قرآن، جنسیت تأثیری در رشد و تکامل وجود و

شخصیت آدمی ندارد و همه افراد به اندازه تلاش و عمل صالح رشد و تعالی می‌یابند و تفاوت در جنسیت جزء نشانه‌های الهی است.

طبق رویکرد اسلامی، تساوی زن و مرد یعنی: در پیشگاه باری تعالی، ارزش وجودی‌شان یکی است و هیچ‌کدام برتری و مزیتی بر دیگری ندارند، و تفاوت حقوقی لازمه ساختارهای متفاوت آن است. در نتیجه، یکسان‌سازی حقوقی مساوی با در نظر نگرفتن طبیعت وجودی آنهاست که این خود ظلمی بزرگ می‌باشد. اما در فمینیسم، تساوی به تشابه و برابری زن و مرد از هر جهت، نزدیکی پیدا می‌نماید. بنابراین، مشخص می‌شود که اطلاق تساوی در این دو رویکرد، صرفاً اشتراک لفظی است (حسنی، ۱۳۸۳، ص ۲۰۵).

آموزه‌های اسلامی با در نظر گرفتن تفاوت‌های زن و مرد، معتقد است که این تفاوت‌ها موجب می‌شود تا پیوند خانوادگی زن و مرد را محکم‌تر کند و شالوده وحدت آنها را بهتر بریزد. تفاوت‌های زن و مرد تناسب است، نه نقص، و با این تفاوت‌ها تناسب بیشتری میان زن و مرد به وجود می‌آید، و این تناسب‌های تکوینی کاملاً بر اساس حکمت و برای تنظیم روابط سالم اجتماعی و نیل به اهداف متعالی انسان است. اسلام ضمن یکسان دانستن هویت انسانی زن و مرد، به تفاوت‌های طبیعی آنها نیز توجه دارد. راه حل اسلام در این خصوص، دوری از اختلاط دو جنس، به‌ویژه از سنین پیش از نوجوانی و بلوغ است که موجب پیشگیری بسیاری از نابسامانی‌ها و معضلات اخلاقی نیز می‌گردد (بهشتی و احمدی‌نیا، ۱۳۸۵، ص ۸۴).

۳. مبنا قرار دادن عاطفه به‌عنوان ملاک اساسی تربیت و غفلت از سایر ابزارهای مؤثر در تعلیم و تربیت

در رویکرد ارتباطی یا اخلاق دل‌مشغولی نادینگز، که بر عاطفه یا احساس تأکید می‌کند و از لحاظ فلسفی بر عاطفه‌گرایی (ناشناختی‌گرایی) و نیز طبیعت‌گرایی عملگرا تکیه دارد، توسل به عقل، منطق یا اصول در توجیه رفتار چندان مطمح نظر نیست. نادینگز بر مفاهیمی همچون همدردی، هموع دوستی، شفقت، و احساس مسئولیت تأکید دارد. چنین طرز تفکری را می‌توان در اندیشه‌های متفکرانی نظیر هیوم، روسو، و شوپنهاور ملاحظه نمود (غفاری، ۱۳۸۴، ص ۲۶).

تأکید نادینگز بر عنصر «عاطفه»، معنای ارتباطی «دل‌مشغولی»، توجه به روابط افراد با یکدیگر، حفظ و برقراری ارتباط بین افراد و همچنین به این سبب که اساس دل‌مشغولی را ارتباط دوطرفه می‌داند و این ارتباط در صورتی محقق می‌شود که هر دو طرف، همدیگر را درک کرده باشند، از نقاط ضعف این دیدگاه به شمار می‌رود. نادینگز عاطفه را به‌عنوان ملاک اساسی در تربیت قرار می‌دهد.

اما یک رویکرد تربیتی کارا نمی‌تواند تنها متکی به احساسات و عاطفه باشد. اینکه عاطفه را ملاک قرار بدهیم علت منطقی ندارد؛ زیرا انسان‌ها دارای خواسته‌ها و امیال گوناگونی هستند، برخی آنها غریزی‌اند و برخی عاطفی و اجتماعی. چرا باید برآوردن نیازهای غریزی ارزشمند باشند، اما ارضای دیگر نیازها ارزشمند نباشد. در تربیت اسلامی، فطرت آدمی ورای این امور است. امری است که از غریزه آگاهانه‌تر است؛ یعنی انسان آنچه را می‌داند، می‌تواند بداند که می‌داند. امور فطری به مسائل ماورای حیوانی مربوط می‌شود و انسان را به سوی حقیقت هستی متوجه می‌کند و اساس تمام رفتار انسان است. حقیقت‌جویی، عشق و پرستش، ستایش و نیایش، زیبایی‌دوستی، خیر اخلاقی، فضیلت، خلاقیت و ابداع، عدالت‌دوستی، و انزجار از ظلم، همه اموری هستند که به فطرت اصلی و تبعی بازگشت می‌کنند و از امور فطری‌اند. تلاش تربیتی پیام‌آوران الهی بر این بوده است که آدمیان را به خود آورند و پرده‌های غفلت را از حقیقت فطرتشان کنار بزنند و آنان را به سوی معشوق و معبود حقیقی سوق دهند (دلشاد تهرانی، ۱۳۹۳، ص ۱۰۷).

۴. نسبت‌گرایی

انتقاد دیگری که می‌توان به نادینگز وارد کرد افتادن در ورطه نسبت‌گرایی است؛ زیرا نادینگز (۱۹۹۸) مطابق اخلاق موقعیتی خویش، معتقد است که وضعیت شخص غم‌خوار و کسی که پذیرای غم‌خواری می‌گردد چگونگی رفتار او را مشخص می‌کند. بنابراین، اخلاق اصولگرای او به صورت کامل، تابع وضع فردی است و با توجه به نقش مکملی که نادینگز برای فرد پذیرای غم‌خواری در تأیید رفتار اخلاقی غم‌خوارانه قایل است، با تغییر میل و خواست افراد، ارزش‌گذاری اخلاقی دچار تغییر می‌شود. این در صورتی است که ارزش‌گذاری تربیت اسلامی از ویژگی کلیت، جهان‌شمولی و دوام برخوردار است و از این‌رو، مبتنی بر شخص نیست، بلکه مبتنی بر برخی اصول مطلق معین است.

اما تعلیم و تربیت اسلامی دیدگاه نسبت‌گرایی را به‌جد مورد نقد قرار داده است. علامه طباطبایی، به‌عنوان یکی از اندیشمندان مسلمان، دیدگاه «نسبت‌گرایی» را ناموجه می‌داند. ایشان بیان می‌کند که اساساً «حقیقت نسبی» معنا ندارد؛ زیرا واقع یا نفس الامر دارای کیفیتی ثابت است و اگر ادراک افراد گوناگون از آن متفاوت است، تنها یکی از این ادراکات، صحیح مطلق است، و در هر صورت، حقیقت نسبی نامعقول است. ذهن نیز قدرت دارد - فی‌الجمله - به ماهیت اشیا به‌طور مطلق و دست‌نخورده نایل شود و یک رشته مسائل است که ذهن می‌تواند با کمال جزم و اطمینان در آنها فتوا بدهد

(ازدری‌زاده، ۱۳۸۲، ص ۱۱۳). از دیدگاه علامه طباطبایی نسبت در معرفت‌های کلی نظری به‌طور کلی، و در معرفت‌های کلی عملی به‌طور محدود، راه ندارد (ر.ک: طباطبایی، ۱۳۸۵).

۵. غفلت از نقش معیار و اصول در تعلیم و تربیت

از دیدگاه نادینگز، دل‌مشغولی باید از درون بررسی شود. بنابراین، اتکا به معیار عمل خاص کافی نیست، بلکه این امکان هست که دل‌مشغولی متضمن عمل نکردن یا فراتر از عمل قابل مشاهده باشد، به‌گونه‌ای که ناظر بیرونی نتواند به عمل آشکار خاصی تحت عنوان دل‌مشغولی اشاره کند. چون دل‌مشغولی واقعی در ارتباط دوطرفه محقق می‌شود، گاهی وقتی شخص دل‌مشغولی پیدا می‌کند اما طرف مقابل نمی‌تواند ارتباط دل‌مشغولی را به درستی پاسخ دهد، نمی‌توان آن را با رفتار مشخصی نشان داد. هدف نادینگز (۱۹۸۴) از طرح این سؤال که «معیار دل‌مشغولی چیست؟» این است که ما نباید به دنبال معیارهای کاملاً مشخص در این زمینه باشیم، بلکه به جای دسته‌بندی موضوعات دل‌مشغولی، غیردل‌مشغولی و مانند اینها، بهتر است در پی شناخت ماهیت پیچیده، ذهنی و تعاملی دل‌مشغولی باشیم.

نادینگز معتقد است: به این سبب که در سطح تجویزی، با توجه به تفاوت‌های فرهنگی و شخصی در بروز غم‌خواری، اصول از جامعیت لازم بهره‌مند نیستند، اصل‌گروی در غم‌خواری پذیرفته نیست (نادینگز، ۱۹۹۸، ص ۱۸۸). این مؤلفه از منظر تعلیم و تربیت اسلامی قابل نقد است. قواعد و معیارها، همچون فرمول‌های انتزاعی هستند که اعمال و رفتارها را بر حسب آنها می‌سنجیم. معیارها می‌توانند هر وضعیت مطلوب یا نامطلوبی را در جریان تربیت مشخص کنند. تربیت مستلزم گذاشتن معیارها در اختیار متربی است. وی نه تنها باید دلیل و حکمت رفتار یا حالتی را که در وی پدید می‌آید، بداند، بلکه باید قواعد کلی امور مطلوب و نامطلوب را در جریان تربیت بشناسد تا امکان ارزیابی برای وی فراهم شود. معیار شاخص رفتار مطلوب یا نامطلوب را معرفی می‌کند، به‌گونه‌ای که ما می‌توانیم آن رفتار را در هر جایی که اتفاق می‌افتد، بازشناسی کنیم. معیار با توجه به کلیتی که دارد، به ما کمک می‌کند وضعیت مطلوب یا نامطلوب را، چه نزد خود و چه نزد دیگران و حتی مربی بازشناسی کنیم. همچنین معنای «اصل» در علوم کاربردی، به صورت قضیه‌ای بیان می‌شود که حاوی «باید» است، در حالی که در علوم نظری و تجربی، به شکل قضیه‌ای حاوی «است» اظهار می‌شود. بر این اساس، هنگامی که از اصول تعلیم و تربیت سخن می‌گوییم، باید خود را به بیان قواعدی محدود کنیم که به منزله راهنمای عمل، تدابیر تعلیم و تربیتی ما را هدایت می‌کند (باقری، ۱۳۸۸، ص ۸۱).

۶. غفلت از عوامل درونی در تربیت

انتقاد/سلوت از نادینگر این است که از آنجاکه تکیه اصلی غم‌خواری بر ارتباط است و ارتباط عاملی بیرونی است، پس بهتر است غم‌خواری بر ملاکی درونی مبتنی باشد تا بیرونی. در نتیجه، سلوت پیشنهاد می‌کند که به جای بنا کردن اخلاق غم‌خواری بر ارزش روابط غم‌خواری، بهتر است غم‌خواری را بر یک ارزش درونی، نگرش یا انگیزه اخلاقی بنا کنیم (موحد و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۱۸۰).

در این زمینه، در تربیت اسلامی نیز بر مؤلفه «تحرک درونی» تأکید شده است. تربیت فرایندی است که در آن، فرد انگیزه‌های عمل خود را در خود، به نحو روشن و بارز ملاحظه می‌کند. به بیان تمثیلی، می‌توان گفت: تفاوت «تربیت» با «شبه‌تربیت»، مانند تفاوت جوشیدن چشمه با پر کردن استخری از آب است. هر دو از آب برخوردارند، اما تفاوت در نوع برخورداری است؛ برخورداری از درون و برخورداری از بیرون. تربیت فرایندی است که در آن، سرانجام باید در درون فرد تحولی رخ دهد و او با انگیزه روشن، بداند که چگونه باید رفتار کند، چگونه فکر کند و چه ویژگی‌هایی داشته باشد (باقری، ۱۳۸۸، ص ۶۷-۶۶).

۷. ابتدای اندیشه تربیتی نادینگز بر پراگماتیسم

نادینگز (۱۹۹۵) توجه می‌دهد همان‌گونه که پیش‌فرض اندیشه اخلاقی دیویی این است که انسان جانوری اجتماعی است و تمایلی طبیعی به برقراری ارتباط با دیگران دارد، اخلاق غم‌خواری نیز تمایل طبیعی انسان به پذیرای غم‌خواری قرار گرفتن را مبنای اندیشه خود قرار می‌دهد و بر این اساس، به بنیادی‌ترین «باید» خود می‌رسد که به‌گونه‌ای ابزاری و عمل‌گرایانه بیان می‌شود. این «باید» بنیادی این است که آن را ایجاد می‌کنیم، استمرار می‌بخشیم و افزایش می‌دهیم. بنابراین، با توجه به جایگاه اسنادها و امور طبیعی در دیدگاه غم‌خواری، می‌توان آن را بر طبیعت‌گرایی عملگرا مبتنی دانست (غفاری، ۱۳۸۵، ص ۱۸۴). همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، اندیشه تربیتی نادینگز بر «پراگماتیسم» مبتنی است. این مؤلفه از منظر تربیت اسلامی، قابل نقد است. در تربیت اسلامی، واقع‌گرایی جایگزین موقعیت محوری می‌شود. معیار اعتبار علم، مطابقت با مراتب گوناگون واقعیت (نفس‌الامر) است. به عبارت دیگر، گزاره‌های معرفتی با نفس‌الامر، ملاک علم معتبر است. نفس‌الامر شامل همه واقعیات هستی و امری فراتر از عالم مادی است و شاخص‌های اعتبار دانش شامل اموری نظیر مطابقت با شواهد عینی، سودمندی نتایج، سازگاری با منظومه معرفتی معتبر و معقول و اعتبار مرجع می‌گردد (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۸۰).

۸. غفلت از نقش جامع معلم در فرایند یاددهی- یادگیری

نادیگنز (۲۰۰۵) معتقد است: معلم باید در بین دانش‌آموزان مجذوب واقع شود و در حالتی از «جابه‌جایی انگیزشی» قرار گیرد و به نحوی، هدف و علایق دانش‌آموزان هدف و علایق معلم شود. این مؤلفه از منظر تربیت اسلامی، قابل نقد است؛ زیرا تربیت اسلامی برای معلم نقش‌های جامع و سازنده‌تری در نظر می‌گیرد؛ از جمله:

- در مسیر راه انبیا و ائمه اطهار علیهم‌السلام اسوه‌ای امین و بصیر برای دانش‌آموزان است.
- با شناخت و بسط ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان و خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی، زمینه درک و انگیزه اصلاح مداوم موقعیت آنان را فراهم می‌سازد.
- زمینه‌ساز رشد عقلانی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی دانش‌آموزان است.
- برای خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی، مسئولیت تطبیق، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی و تربیتی در سطح کلاس درس را بر عهده دارد.
- یادگیرنده و پژوهش‌گر آموزشی و پرورشی است (برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱، ص ۱۲).

۹. تغافل از نقش تنبیه در تعلیم و تربیت

از نظر نادیگنز (۲۰۰۵)، یک معلم غم‌خوار باید به نیازهای دانش‌آموزان گوش دهد و به شکل‌های گوناگون به آنها پاسخ دهد و باید هدف اصلی از آموزش موضوعات این باشد که نحوه غم‌خواری کردن را به دانش‌آموزان یاد دهد. به‌طورکلی، می‌توان گفت: تربیت در این رویکرد، بر اساس غم‌خواری شکل می‌گیرد و چون غم‌خواری یک رابطه است، پس در تربیت، این رویکرد با توجه به دیگران و در ارتباط با دیگران شکل می‌گیرد. غم‌خواری، هم به خود خدمت می‌کند و هم به دیگران. پس تربیت از خود و دیگران جدا نیست و تمام رفتارها و اعمال انسان به وسیله غم‌خواری طبیعی توضیح داده می‌شود.

تربیت اسلامی نیز نقش محبت‌ورزی در تربیت را مهم می‌داند. اهمیت روش محبت در تربیت از این روست که محبت اطاعت‌آور است و سبب همسانی و همراهی می‌شود. خودی آدمی و هویت انسانی او با محبت شکوفا می‌شود؛ زیرا محبت گوهر وجود آدمی را جلا می‌دهد و زنگارهای آن را می‌زداید و همچون اکسیری انسان را متحول می‌سازد و به انسان شور و شوق زندگی و قوت و قدرت پابندگی می‌بخشد و به زندگی معنا می‌دهد.

رویکرد اسلامی بر خلاف دیدگاه نادینگز، در کنار نقش مؤثر محبت در تربیت، نقش تنبیه را نیز امری لازم می‌داند؛ زیرا انسان پیوسته در معرض اشتباه و خطاست. اگر انسان به خود نیاید و بیدار نشود و نیروی بازدارنده از شر و فساد را در خود برنینگیزد، چنان در حیوانیت فرو می‌رود که هیچ موجودی با او قابل قیاس نیست. از این رو، تنبیه درست و طبق آداب، روشی است مناسب برای بیدار کردن و هشیار ساختن و ادب کردن آدمی و جدا ساختن او از بدی و کجی. اگر در این کار اهمال شود و درخت تباهی در وجود آدمی تناور گردد، قطع ریشه‌های آن بسیار دشوار و ناممکن می‌شود و انسان را به هلاکت می‌رساند (دلشاد تهرانی، ۱۳۹۳، ص ۳۵۷). آنان که با مدارا و ملایمت اصلاح نمی‌شوند، با تنبیه و مجازاتی نیکو و درست اصلاح می‌گردند؛ چنان‌که امیر مؤمنان علی علیه السلام می‌فرماید: «من لم یصلحه حسن المداره یصلحه حسن المكافاه؛ کسی که با خوش‌رفتاری اصلاح نشود، با خوب کیفر کردن اصلاح می‌گردد» (تمیمی آمدی، ج ۲، ص ۱۷۸).

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

با عنایت به مباحث مطرح شده، می‌توان اذعان کرد که مهم‌ترین مبانی فلسفی نادینگز شامل عاطفه‌گرایی، هستی‌گرایی، پدیدارشناسی و فمینیسم است. در عاطفه‌گرایی، رفتار اخلاقی مبتنی بر حس همدردی و همدلی است؛ یعنی نیرویی که به واسطه آن، انسان در لذت و درد دیگران شریک می‌شود. در هستی‌گرایی، نادینگز متأثر از بویر، به تبیین رابطه میان فرد غم‌خوار و فرد پذیرای غم‌خواری می‌پردازد که این نوع رابطه، متأثر از رابطه «من و تویی» بویر است. در پدیدارشناسی، او سعی دارد به شیوه پدیدارشناسانه، آشکار کند که معنای «غم‌خواری» نزد افراد چیست و حالت ذهنی فرد هنگام غم‌خواری چگونه است. همچنین رویکرد فمینیسم یکی دیگر از بنیان‌های فلسفی در دیدگاه نادینگز است. رویکرد فمینیستی در فلسفه اخلاق، نگاهی است که نسبت به دیگران احساس مسئولیت ایجاد می‌کند و برای دیگران و نیازهای آنها اهمیت قایل است. در نظریه تربیتی نادینگز، اهداف تربیت شامل سیر انسان از خود حیوانی به سمت خود انسانی، و ترکیب تجارب آموزشگاهی با ارزش‌هایی همچون عشق و علاقه به یادگیری، مهربانی، احترام به خود و تربیت شهروندان دموکراتیک است. نادینگز در بخش «اصول تربیت»، اذعان می‌کند «اصل‌گروی» در غم‌خواری پذیرفته نیست، مگر اینکه اصلی در چنان سطحی از کلیت مطرح شود که تنها به تمایلات طبیعی افراد اشاره کند. روش‌های تربیتی از نظر نادینگز، شامل «الگودهی»، «گفت‌وگو»، «عمل»، و

«تأیید» است. در این دیدگاه، تربیت بر اساس غم‌خواری شکل می‌گیرد. وی تربیت را وسیله‌ای برای غم‌خواری می‌داند که به وسیله آن، روابطمان را با خودمان و دیگری از یک رابطه «من-آن» به یک رابطه «من-تو» تبدیل می‌کند، و برنامه درسی شامل تأکید بر مباحث کاربردی و عملی و ابتدای آن بر علایق دانش‌آموزان است. از نظر نادینگر، معلم باید در دانش‌آموزان مجذوب شود و در حالتی از جابه‌جایی انگیزشی قرار گیرد. هدف اصلی معلمان باید این باشد که چگونه این فرصت را برای دانش‌آموزان فراهم کنند که آنها یاد بگیرند که نسبت به خود، اشیا و دیگران غم‌خوار باشند. و یک معلم غم‌خوار به نیازهای دانش‌آموزان گوش می‌دهد و به شکل‌های گوناگون به آنها پاسخ می‌دهد. همچنین وظیفه معلم تقویت ایده‌آل اخلاقی است.

با وجود دیدگاه‌های مثبتی که در اندیشه‌های فلسفی و تربیتی نل نادینگر مشاهده می‌شود، از جمله غم‌خواری و محبت‌ورزی در تربیت، توجه به عدالت آموزشی و تأکید بر تعلیم و تربیت زنان، اصل توجه به تفاوت‌های فردی در برنامه‌های درسی و مانند آن، اما در آراء تربیتی نل نادینگر، نقاط ضعف و اشکال‌هایی نیز دیده می‌شود که می‌توان بر مبنای تعلیم و تربیت اسلامی آنها را نقد و بررسی کرد؛ از جمله: نادیده گرفتن منابع خارجی تقدس در اهداف تربیت، رویکرد فمینیستی در تربیت، مبنای قرار دادن عاطفه به عنوان ملاک اساسی تربیت، غفلت از سایر ابزارهای مؤثر در تعلیم و تربیت، نسبت‌گرایی، غفلت از نقش معیار و اصول در تعلیم و تربیت، غفلت از عوامل درونی در تربیت، ابتدای اندیشه نادینگر بر «پراگماتیسم»، غفلت از نقش جامع معلم در فرایند یاددهی-یادگیری، و تغافل از نقش تنبیه در تعلیم و تربیت.

منابع

- باقری، خسرو، ۱۳۸۲، *مبانی فلسفی فمینیسم*، تهران، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- _____، ۱۳۸۸، *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، تهران، مدرسه.
- بهشتی، سعید و مریم احمدی‌نیا، ۱۳۸۵، «تبیین و بررسی نظریه تربیتی فمینیسم و نقد آن از منظر تعلیم و تربیت اسلامی»، *تربیت اسلامی*، سال دوم، ش ۳.
- تمیمی آمدی، عبدالواحد، ۱۴۰۷ق، *غرر الحکم و درر الحکم*، بیروت، مؤسسه الاعلمی للمطبوعات.
- حاتمی، عماد و ابوالفضل غفاری، ۱۳۹۳، «بررسی انتقادی اخلاق ارتباطی نادینگز با تأکید بر دیدگاه جوادی آملی در کتاب مفاتیح الحیات»، *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ش ۲۵، ص ۸۴-۵۹.
- حسینی، معصومه، ۱۳۸۳، «تفاوت‌های جنسیتی از دیدگاه اسلام و فمینیسم»، *فصلنامه شورای فرهنگی اجتماعی زنان*، سال ۶، ش ۲۳.
- دلشاد تهرانی، مصطفی، ۱۳۹۳، *سیری در تربیت اسلامی*، تهران، دریا.
- سی‌بکر، لارنس، ۱۳۷۸، *تاریخ فلسفه اخلاق غرب*، ترجمه گروهی از مترجمان، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- شاهواروتی، مریم و همکاران، ۱۳۸۷، «بررسی تفاوت‌های جنسیتی زنان و مردان در دو دیدگاه قرآن مجید و فمینیسم»، *پژوهش‌های میان‌رشته‌ای قرآنی*، سال ۱، ش ۱.
- شهریاری، حمید، ۱۳۸۵، *فلسفه اخلاق در تفکر غرب از دیدگاه مک‌ایتاینر*، تهران، سمت.
- غفاری، ابوالفضل و خسرو باقری نوع‌پرست، ۱۳۸۰، «تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا از منظر دیوید کار»، *مطالعات اسلامی*، ش ۵۴-۵۳، ص ۱۸۴-۱۵۷.
- غفاری، ابوالفضل، ۱۳۸۵، *دو رویکرد معاصر در تربیت اخلاقی*، تهران، جهاد دانشگاهی.
- _____، ۱۳۸۱، *بررسی و نقد رویکردهای فضیلت و غمخواری در تربیت اخلاقی*، تهران، پایان‌نامه دوره دکتری دانشگاه تربیت مدرس.
- _____، ۱۳۸۴، «اخلاق و تربیت اخلاقی از منظر رویکرد دلمشغولی»، *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، ش ۱۲، ص ۲۸-۲.
- فروغی، محمدعلی، ۱۳۸۳، *سیر حکمت در اروپا*، چ چهارم، تصحیح و تحشیه امیر جلال‌الدین اعلم، تهران، البرز.
- کاپلستون، فردریک، ۱۳۷۰، *تاریخ فلسفه* (فیلسوفان انگلیسی از هابز تا هیوم)، چ دوم، ترجمه امیر جلال‌الدین اعلم، تهران، سروش.
- گرگوار، فرانسوا، ۱۳۶۰، *مشارب عمده اخلاقی*، ترجمه ابوالقاسم پورحسینی، تهران، دانشگاه تهران.
- مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران*، ۱۳۹۰، تهران، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

مصباح، مجتبی، ۱۳۸۴، *بنیاد اخلاق؛ روش نو در آموزش فلسفه اخلاق*، چ سوم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

مصباح، محمدتقی، ۱۳۸۴، *نقد و بررسی مکاتب اخلاقی*، تحقیق و نگارش: احمدحسین شریفی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

موحد، صمد و همکاران، ۱۳۸۷، «بررسی تطبیقی دیدگاه‌های امام محمد غزالی و نل نادینگز درباره تربیت اخلاقی»، *اندیشه دینی*، ش ۲۷، ص ۶۰-۳۹.

مهرمحمدی، محمود، ۱۳۹۰، «نظروزی درباره برنامه درسی دبیرستان گرایش عمومی تخصصی یا همگرایی در چارچوب تخصص‌گرایی نرم»، *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ش ۱، ص ۴۸-۲۵.

Coleman, Kevin & Depp, Lanie & O'Rourke, Kimmy, 2011, *The Educational Theory of Nel-Noddings*, New Foundations, Retrieved from: <http://www.newfoundations.com/gallery/noddings.html>

Flinders, David J., 2001, *Nel noddings from fifty modern thinkers on education*, Joya Plamer (ed), London, Routledge.

Hoagland, Sarah Lucia, 1990, *Some Concerns about Nel Noddings' Caring*, Hypatia 5 (1).

_____, "Some, 1991 Thoughts about Caring", In: *Feminist Ethics*, ed. Claudia Card. Lawrence: University Press of Kansas.

Hume, David, 1778, *A Treatise of human nature*, Selby-Bigg, L.A and Nidditch, P.H, Oxford University Press.

Kim, Minseong, 2005, *Teaching-learning relationship: how caring is enacted in computer-mediated communication*, presented to the faculty of the graduate school of the university of Texas at Austin for the degree of doctor of philosophy.

Noddings, Nel, 2002, *Starting at home: caring and social policy*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles University of California Press, Ltd. London England.

_____, 2003, *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*, Berkeley and Los Angeles University of California Press, Ltd. London England.

_____, 1984, *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*, Berkeley: University of California Press

_____, 1990, "Feminist Fears in Ethics", *Journal of Social Philosophy*, Vol. 21, Win. p. 25-33.

_____, 1992a, *The Challenge to Care in Schools*, New York: Teachers College Press.

_____, 1992b, "Caring", In Paul H. Hirst & Patricia White, *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition 1998*, V. 4, p. 40-50, London & New York: Routledge.

_____, 1995, "Care and Moral Education", In Wendi Kohli, ed. *Critical Conversations in Philosophy of Education*, New York: Routledge.

_____, 1998, *Philosophy of Education*, Westview Press, A Member of Perseus Books, L.L.C.

Slote, Michael, 2000, *Caring versus the philosophers*, R. Curren (Ed) *Philosophy of Education* Urbana: University of Illinois.

Stoyanoff, Stacy J., 1998, *Review of Dying to Teach: The Educators Search for Immortality*, University of Illinois, Urbana-Champaign, April 21.