

اسلام و پژوهش های تربیتی

سال هشتم، شماره دوم، پیاپی ۱۶، پاییز و زمستان ۱۳۹۵



مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

دوفصل نامه «اسلام و پژوهش های تربیتی» به استناد ماده واحده مصوب ۱۳۸۷/۳/۲۱ شورای عالی انقلاب فرهنگی و بر اساس نامه شماره ۱۰۱۰۰ مورخ ۱۳۹۳/۱۰/۲۷ شورای اعطای مجوزها و امتیازهای علمی وابسته به شورای عالی حوزه های علمیه، از شماره ۶ حائز رتبه «علمی - پژوهشی» گردید.

مدیر مسئول

علیرضا اعرافی

سر دبیر

محمدجواد زارعان

دبیر تحریریه

اسدالله طوسی

مدیر اجرایی و صفحه آرا

مهدی دهقان

ناظر چاپ

حمید خانی

سامانه ارسال و پیگیری مقالات

Nashriyat.ir/SendArticle

اعضای هیئت تحریریه

علیرضا اعرافی

استاد جامعه المصطفی العالمیه

مسعود جان بزرگی

دانشیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

علی حسین زاده

استادیار دانشگاه کاشان

سیداحمد رهنمایی

دانشیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

محمدجواد زارعان

دانشیار جامعه المصطفی العالمیه

محمدناصر سقایی بی ریا

استادیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

عباسعلی شاملی

استادیار جامعه المصطفی العالمیه

سیدمحمد غروی راد

مدیرگروه روان شناسی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

نشانی: قم، بلوار امین، بلوار جمهوری اسلامی،
مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی - طبقه چهارم،
اداره کل نشریات تخصصی
تحریریه ۳۲۱۱۳۴۷۴

مشتراکان ۳۲۱۱۳۴۷۴ - دورنگار ۳۲۹۳۴۸۳ (۰۲۵)

صندوق پستی ۱۸۶-۳۷۱۶۵

بیامک: ۱۰۰۰۲۵۳۲۱۱۳۴۷۳

www.iki.ac.ir & www.nashriyat.ir

فروشگاه اینترنتی: http://eshop.iki.ac.ir

نمایه در:

sid.ir & isc.gov.ir & magiran.com & noormags.ir

راهنمای تهیه و تنظیم مقالات

الف) شرایط عمومی

۱. مقالات ارسالی باید برخوردار از صبغه تحقیقی - تحلیلی، ساختار منطقی، انسجام محتوایی، و مستند و مستدل بوده و با قلمی روان و رسا به زبان فارسی نگارش یافته باشند.
۲. مقالات خود را در محیط WORD با پسوند Doc از طریق وبگاه نشریه به <http://nashriyat.ir/SendArticle> ارسال نمایید.
۳. حجم مقالات حداکثر در ۲۵ صفحه (۳۰۰ کلمه‌ای) تنظیم شود. از ارسال مقالات دنباله‌دار جدا خودداری شود.
۴. مشخصات کامل نویسنده شامل: نام و نام خانوادگی، مرتبه علمی / تحصیلات، نشانی کامل پستی، نشانی صندوق الکترونیکی، شماره تلفن تماس، شماره دورنگار، مؤسسه علمی وابسته، همراه مقاله ارسال شود.
۵. مقالات ارسالی نباید قبلاً در نشریات داخلی و یا خارجی و یا به‌عنوان بخشی از یک کتاب چاپ شده باشند. و نیز همزمان برای چاپ به سایر مجلات علمی ارسال نشده باشند.
۶. از ارسال مقالات ترجمه شده خودداری شود. نقد مقالات علمی و یا آثار و کتاب‌های منتشر شده، که حاوی موضوعات بدیع یا نکات علمی ویژه، که با مقتضیات و نیاز جامعه علمی تناسب داشته باشد، امکان چاپ دارند. البته، چاپ مقالات پژوهشی و تألیفی بر این‌گونه مقالات اولویت خواهد داشت.

ب) نحوه تنظیم مقالات

- مقالات ارسالی باید از ساختار علمی برخوردار باشند؛ یعنی دارای عنوان مشخصات نویسنده، چکیده، کلیدواژه‌ها، مقدمه، بدنه اصلی، نتیجه و فهرست منابع باشند.
۱. چکیده: چکیده فارسی مقاله (در صورت امکان به همراه چکیده انگلیسی) حداکثر ۱۵۰ کلمه تنظیم گردد و به اختصار شامل: بیان مسئله، هدف پژوهش، روش و چگونگی پژوهش و اجمالی از یافته‌های مهم پژوهش باشد. در چکیده از طرح فهرست مباحث یا مرور بر آنها، ذکر ادله، ارجاع به ماخذ و بیان شعاری خودداری گردد.
 ۲. کلیدواژه‌ها: شامل حداکثر ۷ واژه کلیدی مرتبط با محتوا که ایفاکننده نقش نمایه موضوعی مقاله باشد.
 ۳. مقدمه: در مقدمه مقاله، مسئله تعریف، به پیشینه پژوهش اشاره، ضرورت و اهمیت پژوهش طرح، جنبه نوآوری بحث، سؤالات اصلی و فرعی، تصویر اجمالی ساختار کلی مقاله بر اساس سؤالات اصلی و فرعی مطرح و مفاهیم و اصطلاحات اساسی مقاله تعریف گردد.

۴. بدنه اصلی: در سامان‌دهی بدنه اصلی مقاله، یکی از شرایط زیر لازم است:

- الف - ارائه کننده نظریه و یافته جدید علمی؛
 - ب - ارائه کننده تقریر و تبیین جدید از یک نظریه؛
 - ج - ارائه کننده استدلال جدید برای یک نظریه؛
 - د - ارائه نقد جامع علمی یک نظریه.
۵. نتیجه‌گیری: نتیجه بیانگر یافته‌های تفصیلی تحقیق است که به‌صورت گزاره‌های خبری موجز بیان می‌گردد. از ذکر بیان مسئله، جمع‌بندی، مباحث مقدمه‌ماتی، بیان ساختار مباحث، ادله، مستندات، ذکر مثال یا مطالب استطرادی در این قسمت خودداری شود.

۶. فهرست منابع: اطلاعات کتاب‌شناختی کامل منابع و ماخذ تحقیق (اعم از فارسی، عربی، و لاتین) در انتهای مقاله بر اساس شیوه زیر آورده می‌شود:

- نام خانوادگی و نام نویسنده، (سال نشر) نام کتاب، (ترجمه یا تحقیق)، نوبت چاپ، محل نشر، ناشر.
نام خانوادگی و نام نویسنده، (سال و ماه یا فصل نشر) «عنوان مقاله»، نام نشریه، شماره نشریه، صفحات ابتدا و انتهای مقاله.
۷. آدرس دهی باید بین متنی باشد: (نام نویسنده، سال نشر، صفحه)

ج). یادآوری

۱. حق رد یا قبول و نیز ویرایش مقالات برای مجله محفوظ است.
۲. مجله حداکثر پس از چهار ماه از دریافت مقاله، نتیجه پذیرش یا عدم پذیرش را به نویسنده اطلاع خواهد داد.
۳. حق چاپ مقاله پس از پذیرش برای مجله محفوظ و امکان نقل مطالب در جای دیگر با ذکر نشانی نشریه بلامانع است.
۴. مطالب مقالات مبین آراء نویسندگان آنهاست و مسئولیت آن نیز بر عهده آنهاست.
۵. مقالات دریافتی، نرم‌افزارها، و... در صورت تأیید یا عدم تأیید بازگردانده نمی‌شود.

معنا و حدود «استقلال» به مثابه هدف در تربیت دینی (بررسی تطبیقی) / ۵

سعید بهشتی / محمدجواد زارعان / کله هادی رزاقی

جایگاه حس و تجربه در معرفت‌شناسی و دلالت‌های تربیتی آن از نظر ابن‌سینا / ۲۹

حسین کارآمد

اختیار تعمیم‌یافته و بسیط در تحول اخلاقی / ۴۹

سیداحمد فقیهی / کله محمدرضا کیومرثی اسکویی

تحلیل و بررسی چگونگی مثبت‌اندیشی و آسیب‌شناسی آن از منظر عقل و دین / ۶۹

محمدحسن یعقوبیان

تأثیر روش «فرزندپروری مسئولانه» در گسترش معروف و پیشگیری از منکر ... / ۸۵

فردوس میریان / کله اعظم پرچم

تحلیل آراء و اندیشه‌های فلسفی - تربیتی نادینگز و نقد آن از منظر تعلیم و تربیت اسلامی / ۱۰۵

کله حمید احمدی هدایت / نجمه احمدآبادی آرانی / محمدحسن میرزا محمدی

نمایه الفبایی مقالات و پدیدآوردگان سال هفتم و هشتم (شماره‌های ۱۳-۱۶) / ۱۳۳

ملخص المقالات / ۱۳۵

۱۴۶ / Abstracts

معنا و حدود «استقلال» به مثابه هدف در تربیت دینی (بررسی تطبیقی)

سعید بهشتی / استاد و مدیر گروه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی دانشگاه علامه طباطبائی

mjzarean@gmail.com

محمدجواد زارعان / دانشیار جامعه‌المصطفی العالمیه

هادی رزاقی / عضو هیئت علمی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی *

دریافت: ۱۳۹۵/۴/۹ - پذیرش: ۱۳۹۵/۸/۲۲

چکیده

استقلال به‌طور کلی، به «ناوابستگی به غیر» و «اتکا به خود» اشاره دارد، اما معنا و حدود آن در تربیت، محل اختلاف صاحب‌نظران بوده است. بدین‌روی، ضرورت شناخت معنا و حدود استقلال متربی به‌عنوان ویژگی غیرقابل اجتناب، برای هدف‌گذاری در تربیت و اقدام عملی در جهت آن، آشکار است. تمایزهای قابل تأملی در این‌باره در بین دیدگاه‌های موجود فلسفه تعلیم و تربیت غرب، با دیدگاه برآمده از منابع اسلامی به چشم می‌خورد که برای تعیین هدف‌های تربیتی، نیازمند تعیین موضعی قابل دفاع است. بنابراین، موضوع این جستار بررسی و ارزیابی معنا و حدود «استقلال مطلوب» به‌عنوان هدف تربیت دینی از دو منظر مزبور است. این جستار تطبیقی به توصیف و ارزیابی دیدگاه‌ها با روش «تحلیل متن و سنجش منطقی آنها» با معیار «توجه به ابعاد لازم» و «قابلیت تحقق» پرداخته است. نتایج این بررسی نشان می‌دهد که برآورد بیش از حد از توانایی عقل و اختیار انسان، برخی فیلسوفان تعلیم و تربیت غرب را به تعیین استقلالی بیش از حد فراخ‌دامنه کشانده است. این در حالی است که دیدگاه اسلامی ضمن توجه خاص به رابطه مربی و متربی، به‌ویژه در تربیت دینی، محدودیت‌های هستی‌شناختی اراده و اختیار، و نارسایی عقل تنها را لحاظ کرده و برای رفع آنها، تکیه‌گاه قابل اعتماد و برنامه خاص ارائه کرده است.

کلیدواژه‌ها: استقلال متربی، اهداف تربیت، تربیت دینی، عقل و اختیار.

مقدمه

جهت‌گیری اصلی تربیتی دین اسلام، رشد تدین و التزام به دین برای دستیابی انسان به هدف نهایی منظور اسلام، یعنی «عبودیت محض» یا «قرب» است. بدین‌روی، اساسی‌ترین حوزه در بین حوزه‌های تربیت اسلامی، تربیتی دینی است؛ زیرا تربیت دینی در حقیقت، «زمینه‌سازی برای ایجاد، ابقا و اكمال التزام به دین» است. با این ملاحظه، می‌توان گفت: توجه به استقلال متربی نیز، که در منابع اسلامی مطرح بوده، به‌عنوان هدفی اساسی در تربیت دینی، طرح شده است (البته واژه استقلال در منابع اسلامی نیامده است، اما مبنای اصلی آن، یعنی اختیار فراوان مطرح شده و نیز به مفهوم استقلال و عناصر آن در جاهای متعددی اشاره شده است). اما معنا و حدود این استقلال به‌عنوان هدف، در میان فیلسوفان محل اختلاف است و مجموع این دیدگاه‌ها نیز با آنچه از منابع اسلامی در این‌باره می‌توان استفاده کرد، تفاوت‌های زیادی دارد.

در این جستار، دیدگاه مستخرج از منابع اسلامی درباره استقلال با دیدگاه برخی از فیلسوفان صاحب‌نظر تربیت در این‌باره، مقایسه شده و هدف، هم واکاوی معنایی و هم بررسی حدود استقلال مطلوب به‌منابۀ هدف تربیت دینی از این دو منظر است. محور مقایسه عناصر درونی استقلال، یعنی «اصالت» و «مرجعیت»، و معیار آن «توجه هدف معرفی شده به همه ابعاد و طول حیات انسان» و «قابلیت دفاع از امکان تحقق» آن است. نتیجه این مقایسه نیز آشکار شدن ترجیح یکی از دیدگاه‌ها در هدف‌گذاری برای تربیت است. چنین تطبیقی در تحقیقات پیشین وجود نداشته و از این‌رو، سابقه این بحث را تنها به صورت خام در آراء دو طرف، به‌ویژه در میان فیلسوفان، باید جست‌وجو کرد.

جستار تطبیقی حاضر به توصیف و ارزیابی دیدگاه‌ها می‌پردازد که توصیف با روش «تحلیل متن» و ارزیابی نیز از طریق «سنجیدن» با معیار و تأمل عقلانی صورت می‌گیرد. در ذیل، پس از بیان کوتاه مفهوم لغوی «استقلال» و اشاره به معنای اصطلاحی آن، آراء فیلسوفان درباره مفهوم و حدود آن مرور خواهد شد و پس از بیان دیدگاه مستخرج از منابع اسلامی، در پایان، مقایسه و ارزیابی صورت خواهد گرفت.

بررسی «استقلال»

الف. مفهوم لغوی

«استقلال» در زبان فارسی، به معنای «ضابط امر خویش بودن، به‌خودی‌خود به‌کاری بر ایستادن بی‌شرکت‌گیری» آمده (دهخدا، ۱۳۳۸؛ معین، ۱۳۶۰، ذیل واژه «استقلال»)، و «آتونومی» (autonomy) معادل این واژه در زبان انگلیسی به معنای «خودمختاری، خودگردانی، آزادی عمل،

بودن یا عمل کردن جدای از دیگران، توانایی یا حق یک کشور، گروه، و غیره برای مدیریت خود و نیز هدایت ناوابسته خویشتن از نظر اخلاقی» آمده (فرهنگ فلسفی آکسفورد، ۱۹۹۴؛ دیکشنری وبستر، ۱۹۹۸) که برگرفته از دو واژه لاتینی autos (خود) و nomos (قانون) است. تعاریفی هم که فیلسوفان از «آتونومی» آورده‌اند مبتنی بر همین تجزیه واژه‌شناختی است؛ زیرا آن را در اصل، به معنای «مدیریت بر خود» یا «خود قانون‌دهی» و امثال آن تعریف کرده‌اند. بیشتر فیلسوفان کاربرد اولیه واژه «آتونومی» یا «استقلال» را درباره شهر یا کشور می‌دانند. آتونومی در فلسفه جدید با وارونه کردن مقایسه افلاطون میان روح و دولت-شهر، از حوزه سیاست به حوزه هویت شخصی انتقال یافته است (کایپرس، ۱۹۹۲). «شهر مستقل»، یعنی شهری که شهروندانش بر اساس قانون خود زندگی می‌کردند و «شهر غیرمستقل» شهری بوده که تابع قانون دیگران بوده است (دیردن، ۱۹۷۲؛ مورگان، ۱۹۹۶). سپس این واژه درباره خود شهروندان و انسان‌ها نیز به کار رفت. در نتیجه، با توجه به ریشه لغوی این واژه، «انسان مستقل» کسی است که بر اساس قانون خود، زندگی و رفتار می‌کند، برخلاف انسان غیرمستقل که تابع قانون دیگری است؛ چنان‌که بارو و میلیورن با توجه به تجزیه واژه «آتونومی»، «استقلال» را مدیریت خود می‌دانند و انسان مستقل به نظر آنها، کسی است که فکر و عمل او وابسته نیست، برخلاف انسان غیرمستقل (وابسته) که به وسیله شخص یا ارگان دیگری کنترل می‌شود (بارو و میلیورن، ۱۹۹۰، ص ۳۰). به نظر کایپرس، مفهوم (فلسفی) «استقلال»، از معنای عام و لغوی ریشه‌های یونانی آن - خود و قانون - جدا نیست. او حتی معنای «استقلال» در فلسفه و علوم اجتماعی را با معنای آزادی در عرف مساوی می‌داند (کایپرس، ۲۰۱۰).

ب. مفهوم اصطلاحی

ایده استقلال در گفت‌وگوهای سقراط وجود داشته، اگرچه خود این واژه ممکن است نبوده باشد. اما به نظر دیردن، رواج فلسفی این واژه در فلسفه معاصر، به کاربرد کانت از آن مربوط می‌شود. به عقیده کانت، «کسی مستقل است که در رفتارهایش، خود را به وسیله قوانین اخلاقی، که توسط عقل خود او مجاز شمرده شده است، محدود کند، در مقابل کسی که به وسیله امیالش مدیریت شود. پیآره نیز در کاربرد این واژه، از کانت متأثر بوده است (دیردن، ۱۹۷۲). «استقلال» در مقابل «وابستگی» است و «وابستگی» را مساوی «اطاعت غیرمتفکرانه از هرچیز غیر خود» از جمله دین و ایدئولوژی دانسته‌اند. مفهوم «وابستگی» در تربیت، مستلزم متکی بودن به مربی در هدایت، نظارت و کنترل فرایند تربیت است (بارو و میلیورن، ۱۹۹۰).

اما اهمیت مفهوم «استقلال» در زندگی فردی و اجتماعی انسان، فیلسوفان را به تأمل ژرف‌تر در مفهوم آن واداشت و این تأملات سؤالاتی را مانند سؤالات ذیل به وجود آورد که قانون حاکم بر رفتار، در چه صورت از آن خود شخص و در چه صورت از آن دیگری است؟ و اصولاً آیا ممکن است انسان از قانونی تبعیت کند که کاملاً از درون خودش نشئت گرفته و هیچ تأثیری از بیرون نپذیرفته باشد؟ اگر ممکن است، ماهیت این منشأ درونی چیست؟ و اگر ممکن نیست، چه نیرویی صلاحیت قانون‌دهی برای انسان دارد؟

دقت در این پرسش‌ها زمینه تحلیل‌هایی فلسفی یا روان‌شناختی را در میان فیلسوفان ایجاد کرده و دیدگاه‌های مختلفی را فراهم آورده است که در اینجا، ضمن مرور این دیدگاه‌ها، به ترسیم حدود استقلال‌متری در تربیت و به‌ویژه در تربیت دینی، خواهیم پرداخت. اما برای درک بهتر جزئیات دیدگاه‌ها، ابتدا اشاره‌ای به عناصر دخیل در مفهوم «استقلال» که صاحب‌نظران در بیان دیدگاه خود ذکر کرده‌اند، لازم است:

ج. عناصر درونی استقلال

در تحلیل‌های مفهومی، عناصر درونی یا مؤلفه‌های دخیل در مفهوم «استقلال» مانند «اصالت، وابستگی، مرجعیت و اعتبار، و عقلانیت» بررسی شده است. اولین عنصر، «اصالت» است. «رفتار اصیل» رفتاری است که سرچشمه آن کاملاً از درون خود عامل باشد، و رفتاری که تابع خواست یا قدرتِ نیرویی بیرون از شخص باشد، غیراصیل یا متصف به وابستگی است. در هر دو صورت، یعنی چه رفتار اصیل و چه غیراصیل، نیروی درونی یا بیرونی که شخص از آن پیروی می‌کند، باید دارای عنصر دوم، که همان «مرجعیت» یا «اعتبار» است، باشد و یا - دست‌کم - انسان آن را به‌عنوان مرجع معتبر پذیرفته و از آن تبعیت کرده باشد. برای مثال، عقل به نظر شماری از فیلسوفان غربی، تنها مرجع معتبر برای یک انسان مستقل است. از جمله، کانت و پیروان او این مرجعیت را تنها شایسته عقل خود انسان می‌دانند و البته دیگران نیز «عقلانیت» یا «توانایی تفکر انتقادی در صحت قانون» را شرط استقلال در نظر می‌گیرند.

شرایط استقلال را می‌توان به معنای اجزای ماهیت یا عناصری از تعریف «استقلال» دانست، یا به معنای «شرایط تحقق خارجی آن» در نظر گرفت. شرطی که جزو ماهیت است؛ مانند حیوانیت برای انسان که جزء مقوم آن است، و شرط تحقق خارجی نیز مانند وجود پدر یا مادر برای تحقق خارجی انسان در حالت عادی. در میان فیلسوفان تربیت، که از «شرایط

استقلال» سخن گفته‌اند، عموماً این دو نوع شرط را بدون تفکیک تحت عنوان «شرایط استقلال» ذکر کرده و مثلاً اصالت رفتار و آزادی از اجبار - هر دو - را تحت عنوان «شرط استقلال» آورده‌اند، درحالی که اولی از نوع شرایطی است که اگر نباشد تعریف «استقلال» صادق نیست، و دومی شرط تحقق خارجی استقلال است. نوع اول شرایط، قاعدتاً باید در مفهوم‌شناسی از آن بحث شود.

مقصود از «استقلال»، در اینجا، استقلال (یا عدم وابستگی) متری از مربی در تربیت خویش و به‌ویژه در تربیت دینی خویش است که شامل انتخاب اهداف، روش‌ها، وسایل، طی مراحل و مقابله با موانع این حوزه خاص از تربیت است.

دیدگاه‌های فیلسوفان

حال به بیان برخی از دیدگاه‌های مهم مربوط به حدود استقلال و عناصر دخیل در آن می‌پردازیم. از میان فیلسوفانی که درباره حدود استقلال - به‌طور کلی - و استقلال متری - به‌طور خاص - اظهار نظر کرده‌اند. در اینجا، دیدگاه برخی از افراد شاخص را، که غالباً ناظر به یکدیگر بوده‌اند، به ترتیب تاریخی انتشار این دیدگاه‌ها، به اختصار معرفی می‌کنیم. بدین‌روی، باید از نظر کانت آغاز کنیم که فیلسوفان بعدی به مقدار زیادی از او متأثر بوده‌اند:

۱. دیدگاه کانت

کانت برای «استقلال» واژه «آنونومی» را به کار برد که به «استقلال یا خودآیینی» ترجمه شد. منظور او از این واژه، این بود که منشأ صدور آیین زندگی و قانون عمل، خود انسان است. مرجع این خودقانون‌دهی را نیز عقل معرفی کرد. خودآیینی به نظر او، از آزادی انسان سرچشمه می‌گیرد (کانت، ۱۳۸۰، ص ۴۰-۴۱).

تعبیر دیگری که کانت برای مضمون «استقلال» به کار برده، «خودمختاری» است. او برای انسان، از لحاظ موقعیت اخلاقی، دو وضعیت متقابل تصور کرده است: خودمختاری و وابستگی. وابستگی منشأ بردگی و اسارت انسان، و خودمختاری (اختیار) منشأ استقلال اوست (صانعی، ۱۳۸۴، ص ۸۴).

به نظر کانت، در عالم هستی، فقط انسان موجود مختار (آزاد) است. حیوانات، نباتات و جمادات ذاتاً نمی‌توانند مختار باشند. اختیار در انسان، ذاتی است و نمی‌توان از او سلب کرد، مگر به صورت ظاهری. تعدی به آزادی مردم و محدود کردن آن، تعدی به ذات انسانی و انسانیت آنهاست (همان، ص ۸۵).

خودقانون‌دهی انسان را بی‌نیاز از هر عامل مافوق دیگری، حتی خدا و دین کرده است. او خود سازنده آیین خود است و مرجع اتوریته در قانون‌دهی، عقل انسان است. قوه عقل عملی ناب برایش کافی است و از این‌رو، هیچ نیازی به دین یا نیروی مافوق دیگر ندارد. ضرورت دین نیز بر ضرورت اخلاق مبتنی است و اخلاق اعتبار خود را از عقل می‌گیرد. در نظر او، اگر انسان را در قانون اخلاقی به نیروی دیگری غیر از عقل خودش ارجاع دهیم در واقع، او را وابسته کرده و استقلال را از او سلب نموده‌ایم. حتی حکم خداوند به یک چیز، به علت عقلانی بودن آن است (هوفه، ۱۳۹۲، ص ۱۴۹-۱۵۰). کانت با ایمانی که به اصول روشنفردانه (یا روشنگری) داشت، مطمئن بود که عقل و حقیقت سرانجام، در عرصه بحث و مذاکره همگانی چیره خواهد شد (سالیوان، ۱۳۸۰، ص ۱۵۷-۱۵۸).

کانت خود انسان را غایت همه رفتارها می‌داند و این وجه دیگری از استقلال است. تعبیر او چنین است:

چنان رفتار کن تا بشریت را، چه در شخص خود و چه در شخص دیگری، همیشه به‌عنوان یک غایت به شمار آوری، و نه هرگز تنها همچون وسیله‌ای (کانت، ۱۳۶۹، ص ۷۴).

البته او این خود قانون‌ساز را تجزیه و تحلیل نمی‌کند و به نظر می‌رسد معتقد به اصالت خود (یا عقل) است؛ به این معنا که عقل قانون‌ساز را تحت تأثیر عواملی مانند فرهنگ جامعه یا تأثیرات محیط نمی‌داند، یا - دست‌کم - معتقد است که عقل می‌تواند مستقلاً بدون تکیه بر نیروی دیگری قانون تعیین کند. بدین‌رو، طبق نظر کانت، هم تکلیف اصالت قانون روشن است، هم مرجعیت آن.

این تبیین کانت از استقلال، که انسان و عقل او را برتر از دین و اخلاق می‌نشانند، مبدأ شکل‌گیری «اومانیزم» جدید در سده‌های اخیر در غرب شد. همان برداشت که کانت از «آتونومی» داشت و همان مؤلفه‌ها و نتایجی که برای آن قایل بود، در دیدگاه اومانیزم‌های پس از او به‌وضوح مشاهده می‌شود؛ زیرا ایده‌های اصلی اومانیزم، خودآیینی، خودمختاری، خودقانون‌دهی اراده انسان برای انسان، جایگاه برتر عقل نسبت به مراجع دیگر، کنار زدن دین و در نتیجه، حذف نقش خدا در سرنوشت انسان بوده است (ویر، ۱۹۸۲، ص ۴۲؛ آباگنانو، ۱۹۶۷، ص ۷۰). اومانیزم‌ها معتقدند: انسان صلاحیت کامل برای شکل‌دهی به حیات خود را داراست (ابراهیمیان، ۱۳۸۱، ص ۹۹) و این همان خودآیینی و خودمختاری است.

۲. دیدگاه پیترز

پیترز فرد مستقل را انتخاب‌گری می‌داند که انتخاب او اولاً، بدون اجبار و فشار و تحت کنترل اوست. ثانیاً، اصیل است، ثالثاً، بر روی اصولی که در پس انتخاب وجود دارد، تأمل عقلانی کرده است. «اصیل بودن» به این معناست که انتخاب بر اساس کد یا روشی از زندگی است که از آن خود اوست، نه بر اساس آنچه دیگران القا می‌کنند. در توضیح «عقلانیت» نیز ابتدا آن را به دو نوع حداقلی و حداکثری تقسیم کرده، و هر دو نوع را از شرایط لازم استقلال دانسته است. اما در تفسیر این دو نوع عقلانیت، با توجه به پیچیدگی در نظریه پیترز، به نظر می‌رسد «عقلانیت حداقلی» شامل تأمل حساب‌شده، تفکر انتقادی بر روی عقاید، پیش‌داوری‌ها، و اصول و ارزیابی آنها می‌شود که با شواهد و دلایل منطقی سروکار دارد. این نوع عقلانیت، شرط لازم برای رسیدن به اصالت انتخاب است. «عقلانیت حداکثری» هم در واقع، کاربرد عقل برای نیازهای زندگی است، اعم از نیازهای عام و نیازهایی که در جریان علوم انسانی و طبیعی وجود دارد. این نوع کاربرد وسیع عقل، علاوه بر تفکر منطقی و انتقادی، مستلزم دوری از تعصبات و استفاده از دیدگاه‌های مراجع فکری و حتی نگاه کردن به یک موقعیت از نقطه نظر دیگران است.

از میان سه شرطی که پیترز برای استقلال ذکر کرده، شرط «داشتن کنترل بر اراده و انتخاب»، و شرط «اصالت انتخاب»، جزو ماهیت استقلال و داخل در تعریف آن بوده و شرط سوم، یعنی «عقلانیت یا تأمل عقلانی درباره گزینه‌ها» شرط تحقق خارجی آن است.

۳. دیدگاه دیردن

دیردن در توضیح مفهوم «استقلال»، ابتدا اصالت (خودی یا درونی بودن) قانون را توضیح داده، بیان می‌کند که در صورتی قانون از آن خود شخص به حساب می‌آید که خودش آن را از درون قبول کند. سپس برای وضوح بخشیدن به مفهوم «استقلال»، به بیان تفاوت استقلال با دو مفهوم «آزادی» و «ناوابستگی» می‌پردازد. «آزادی» مفهومی منفی است که شامل فقدان محدودیت‌ها و اجبارها می‌شود. هم آزادی و هم ناآزادی نسبی‌اند؛ یعنی نسبت به محدودیت‌ها، معنا پیدا می‌کنند و از این رو، آزادی اگرچه برای استقلال شرطی لازم است، اما کافی نیست. ناوابستگی نیز همچنین است (دیردن، ۱۹۷۲).

از نظر دیردن، استقلال چیزی بیش از آزادی و ناوابستگی است؛ زیرا ممکن است کسی نسبت به انواع محدودیت‌های محتمل، که بر تفکر و عمل او می‌تواند وجود داشته باشد، آزاد و ناوابسته باشد، و در عین حال، تحت هدایت غیر بوده و مستقل نباشد. استقلال به نظر دیردن، با چیز مثبت‌تری سروکار

دارد. بدین‌روی، تعریف دیردن از «استقلال» بر تصمیم‌گیری و عمل بر اساس فعالیت ذهنی شخص تأکید می‌کند (استون، ۱۹۹۰).

دیردن «وابستگی» را به دو نوع تقسیم می‌کند: بیرونی و درونی. نوع اول در کسانی است که فکر و عمل آنها به وسیله دیگران اداره می‌شود و بر اثر فشارها، شرطی‌سازی، تلقین و انتظارات و مانند آن، منفعل هستند. اما در نوع دوم، افراد به وسیله عواملی در درون خودشان، که نسبت به فعالیت ذهنی آنها بیرونی است، کنترل می‌شوند. این افراد گرفتار انواع روان‌پریشی یا شاید روان‌رنجوری هستند که با اعتیاد و دیوانگی همراه شده است (همان).

دیردن ظاهراً به اصالت رفتار به معنای «عدم دخالت مطلق عوامل بیرونی» معتقد نیست؛ زیرا حتی سائق‌های درونی شده و آگاهی‌های غیرعقلانی انسان متأثر از تربیت یا فرهنگ است. اما اگر به‌طور فعال مال خود ما شود و خود آن را از درون قبول کنیم، اصالت، که شرط استقلال است، محقق می‌شود. فرایند «مال خود کردن» از طریق فعالیت ذهنی خود صورت می‌گیرد. بدین‌سان، انسان ممکن است عقاید دیگران را به سبب آنکه دلایل خوبی برای این کار می‌بیند، بپذیرد یا از مراجع معینی به این سبب که معتقد است آنها معتبرند، اطاعت کند. بنابراین، عنصر محوری در استقلال، تشکیل قضاوت ناوابسته بر پایه معیارهایی است که (از آن خود شخص و البته) در معرض بازنگری مداومند. با این حال، او معتقد است: این فعالیت خودش هنوز تبیین‌های بیشتری دارد؛ زیرا در نهایت، به فراتر از آگاهی او نسبت به چنین عواملی مانند میراث ژنتیک و شرطی‌سازی اجتماعی، رجوع خواهد کرد.

دو شرط متشابه دیگر به نظر او، که از شرایط تحقق خارجی استقلال هستند، «ناوابستگی ذهنی» و «ناوابستگی انگیزشی» است. «ناوابستگی ذهنی» یعنی: فرد از نظر شناختی، برای تشخیص اینکه چه فکری یا چه کاری بکند، نیاز به اتکا به دیگران نداشته باشد و مستقلاً بتواند تشخیص دهد. «ناوابستگی انگیزشی» هم به این معناست که برای تشویق شدن، یا غلبه بر کم‌رویی‌ها، عصبانیت‌ها و ترس‌ها نیازمند کمک دیگران نباشد. شرایط لازم دیگر به نظر او، عبارتند از: دانش، مهارت، ابتکار و تجربه کافی، و خودآگاهی.

۴. دیدگاه لورا و لیبی

لورا و لیبی (۱۹۸۹) بحث استقلال را در ضمن دفاع از تربیت دینی آورده‌اند. آنها بین تربیت دینی و استقلال تنافی نمی‌بینند و حتی ثبات عقیده دینی را هم، که نتیجه تربیت دینی است، موجب

نقض لیبرالیسم نمی‌دانند، البته به شرط آنکه این عقیده ثابت، قابلیت بازنگری داشته باشد. از این رو، می‌توان دریافت که شرط تربیت دینی غیرمتنافی با استقلال، «قابلیت بازنگری» است و در نتیجه، شرط استقلال نیز باید به نظر آنها، همین عقلانیت و امکان بازنگری عقلی باشد. در یک پرورش دینی، باید ساختاری برای نقادی فراهم شود تا امکان ارزیابی عقاید به وسیله این ساختار وجود داشته باشد، وگرنه استقلال کودک (متربی) نقض خواهد شد.

۵. دیدگاه کارولین استون

استون، که از فیلسوفان فمینیست تعلیم و تربیت است، ابتدا برداشت دیرین از «استقلال» را، که بر نقش فردیت، تفکر، استدلال، قضاوت، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری خود شخص در زندگی‌اش تأکید می‌کند، برجسته کرده، آن را برداشتی مردانه از استقلال می‌نامد؛ زیرا به جنبه‌هایی مانند احساسات، عواطف، امیال، همکاری، قبول نظارت، ارتباط و اطاعت، که به قول او، عناصر زنانه شخصیت انسان محسوب می‌شود، توجه نکرده است. سپس تلاش می‌کند با استفاده از ایده‌های *الیزابت تیلور*، برداشتی از استقلال را گسترش دهد که شامل احساسات، عواطف و امیال نیز می‌شود.

او در برداشت از استقلال، خودی و اصیل بودن تصمیم را به‌عنوان شرط لازم برای استقلال، مفروض گرفته، اگرچه به آن تصریح نکرده است، لیکن در بیان شرایط، سعی بر این داشته که مؤلفه‌های فوق را، که به قول او زنانه است، در تعریف داخل کند. شرایطی که او برای استقلال ذکر می‌کند اعم از آنچه «عناصر مردانه یا زنانه استقلال» می‌نامد، همگی در حقیقت، شرایط تحقق استقلال‌اند. اما نکته مهم دیگر در خصوص استقلال، این است که به نظر استون، محتوای احساسات و عواطفی که شخص مستقل، تصمیم و رفتار خود را بر اساس آنها بنا می‌کند، باید محدود شود؛ زیرا هر نوع احساسات و عواطفی نمی‌تواند استقلال در تصمیم و رفتار را تضمین کند؛ مثلاً، علاقه به کشیدن بیست عدد سیگار در روز و تصمیم بر اساس آن، نمی‌تواند علاقه یک شخص مستقل باشد. نیز عاشق بودن با استقلال منافات دارد. در نهایت، او تصریح می‌کند که در بیان مؤلفه‌های استقلال، باید تعادلی بین عناصر مردانه و عناصر زنانه وجود داشته باشد.

۶. دیدگاه بارو و میلیبورن

رابین بارو و جفری میلیبورن ابتدا به تعریف ساده و رایج «استقلال» اکتفا کرده و آن را به معنای «مدیریت خود» گرفته‌اند. اما توضیح آنها رگه‌های دیگری از برداشتشان از استقلال را آشکار

می‌کند. «انسان مستقل» به نظر ایشان، کسی است که فکر و عمل او به وسیلهٔ شخص یا نهاد دیگری کنترل نمی‌شود. این دو فیلسوف، حتی اطاعت از دین، ایدئولوژی و آداب و رسوم را نیز منافی استقلال می‌دانند؛ زیرا به گفتهٔ آنان، «وابستگی» که در مقابل «استقلال» است، به معنای «اطاعت کردن از سازمان، شخص، آداب و رسوم، دین، ایدئولوژی و مانند آن است» (بارو و میلبورن، ۱۹۹۰، ص ۳۰). البته هر اطاعتی را منافی استقلال نمی‌دانند، بلکه این اطاعت غیرمتفکرانه است که ضد استقلال است. بنابراین، کسی که با اندیشهٔ خود، آگاهانه و عامدانه از دیگری اطاعت کند، به نظر آنان، وابسته به شمار نمی‌آید. علاوه بر این، ایشان تصریح می‌کنند که آزادی غیر از استقلال است؛ زیرا ممکن است کسی آزاد باشد، اما (غیرمتفکرانه) از دیگری اطاعت کند و در نتیجه، وابسته باشد.

۷. دیدگاه کایپرس

کایپرس در تعریف «استقلال»، الگوی سلسله مراتبی امیال را، که *فرانکفورت* و *دارکین* ارائه کرده‌اند، قبول کرده، بر اساس آن تأملاتی در حدود استقلال صورت می‌دهد (کایپرس، ۱۹۹۲). الگوی مذکور انسان را دارای سلسله مراتبی از امیال تصویر کرده که میل‌های درجه اول در واقع، میل‌های طبیعی انسان و از آن خود او هستند که مستقیماً به رفتارها تعلق می‌گیرند؛ مانند میل انسان به خوابیدن یا غذا خوردن، و میل‌های درجه دوم ناظر به میل‌های درجه اول و دربارهٔ آنها هستند؛ یعنی میل داشتن به اینکه یک میل را داشته یا نداشته باشد؛ مانند میل داشتن به اینکه میل به ورزش داشته باشد، یا میل یک سیگاری به اینکه میل به سیگار نداشته باشد.

در این الگو، به نظر *فرانکفورت* و *دارکین*، شخص به وسیلهٔ امیالش تعریف می‌شود و تفاوت انسان با دیگر حیوانات نیز در داشتن امیال درجه دوم است که به امیال درجه اول انسان نظر دارد. شکل گرفتن میل‌های درجه دوم نسبت به میل‌های درجه اول، هویت انسان را می‌سازد؛ زیرا میل درجه دوم در حقیقت، میل‌های درجه اول را ارزیابی می‌کند و تعیین هویت در حقیقت، از طریق همین ارزشیابی صورت می‌گیرد؛ مثلاً، کسی که معتاد به سیگار است و از این اعتیاد خود خشنود نیست، در درجه اول، میل به سیگار دارد؛ اما در درجهٔ دوم، میل دارد که به سیگار میل نداشته باشد. بنابراین، دو فرایند در انسان جریان دارد: یکی تعیین‌بخشی به هویت (از طریق شکل گرفتن میل درجه دوم نسبت به میل درجه اول)، و دیگری خودارزشیابی (پذیرش نگرش‌های ارزشیابانه نسبت به میل درجه اول)، که ظاهراً این دو فرایند با هم متحدند. استقلال

انسان به نظر فرانکفورت و دارکین، منوط به این است که عامل خارجی در تعیین هویت شخص و خودارزشیابی او، که متکی بر امیال سلسله مراتبی او هستند، دخالت نکند. کاپرس در مقابل این دیدگاه، هم فرایند تعیین بخشی به هویت خود را کاملاً آزاد نمی‌داند و هم فرایند خودارزشیابی را وابسته به تأثیر نگرش‌های دیگران می‌شمرد.

۸. دیدگاه مورگان

مورگان نیز مانند کاپرس (۲۰۱۰) برخلاف کانت، به تجزیه و تحلیل «خود» پرداخته و هویت انسان را دارای سلسله مراتبی از امیال دانسته و استقلال را بر پایه این نظریه سلسله مراتبی تعریف کرده است. البته مورگان به گفته خود، برای عقلانیت، جایگاه مهمی در هویت شخص قایل است. به نظر مورگان، «استقلال» یعنی تأمل نقادانه بر امیال درجه اول و توانایی قبول آنها، یا تلاش برای تغییر آن امیال در سایه ارزش‌های درجه بالاتر. این تأمل بر اساس معیار عقلانیت صورت می‌گیرد (مورگان، ۱۹۹۶). نظریه سلسله مراتبی «امیال» - چنان که گذشت - دیدگاهی خاص از استقلال ارائه می‌دهد که در آن، تأکید بر تأمل نقادانه در امیال درجه اول و اصلاح جایگزین آنهاست. البته تأمل نقادانه شخص مستقل نباید متأثر از انسان‌های دیگر یا موقعیت‌هایی از خود او باشد، که این تأمل را بیگانه می‌کند (شرط اصالت).

بر اساس برداشت مزبور، مورگان به عوامل کاهش یا نقض استقلال اشاره می‌کند و تأثیر داروها، هیپنوتیزم، شست‌وشوی مغزی، و تلقین را موجب کاهش استقلال می‌داند؛ زیرا به نظر او، این عوامل موجب از بین رفتن رابطه عقلانیت و جنبه‌های هویت می‌شود یا شرایطی را به وجود می‌آورد که شخص ادعاهای بی‌دلیل را به‌عنوان ادعاهای درست قبول کند و تهدید و فشار را نیز از عوامل نقض استقلال می‌داند؛ زیرا موجب غفلت شخص از عاملیت خود یا محدود شدن عاملیت او می‌شوند (همان).

۹. دیدگاه وینچ

کریستوفر وینچ برداشتی لیبرال با رنگ و بوی سیاسی - اجتماعی از «استقلال فرد» ارائه می‌دهد و ضمن آنکه استقلال را به دو نوع شدید و ضعیف تقسیم کرده، «استقلال شدید» را وضعیت یا صفتی می‌شمرد که انسان قادر به انتخاب‌هایی در زندگی باشد که لزوماً مورد حمایت جامعه‌اش نیست. در مقابل، «استقلال ضعیف»، صفت کسی است که تنها قدرت و اجازه انتخاب از میان

اهدافی دارد که جامعه برایش فراهم کرده است (وینچ، ۲۰۰۲). در این برداشت، استقلال در واقع، همان آزادی اجتماعی و سیاسی در جامعه لیبرال است.

وینچ درباره شرایط، ابتدا به دیدگاه کسانی اشاره می‌کند که دانش، مهارت و اجازه را شرایط لازم، بلکه کافی برای آزادی می‌دانند. آنگاه اضافه می‌کند که چون استقلال حالت خاصی از آزادی است، از این رو، مانند آزادی مشروط به این سه شرط است.

او آزادی را به دو قسم تقسیم کرده است: آزادی برای انتخاب اهداف؛ و آزادی برای انتخاب وسایل. وی از کانت نقل می‌کند که استقلال مستلزم آزادی انتخاب اهداف است. اما به نظر می‌رسد هریک از این دو نوع آزادی نباشند، استقلال منتفی خواهد شد و میزان یا شدت استقلال جوامعی که از آزادی انتخاب اهداف برخوردارند نسبت به جوامعی که از آزادی انتخاب وسایل برخوردارند، بیشتر است.

جمع‌بندی دیدگاه‌های فیلسوفان

تقریباً همه فیلسوفان مذکور در اینکه رکن اصلی مفهوم استقلال، «تکیه بر قانون خود» است، مشترکند. البته با تعبیرات متفاوتی از جمله «خودقانون‌دهی»، «خودآیینی»، «انتخاب‌گر بودن»، و «مدیریت خود» به این مضمون اشاره کرده و عموماً بر آن به‌عنوان هدفی ارزشمند برای تربیت تأکید کرده‌اند. حتی برداشت فمینیست‌ها، که عناصر مردانه و زنانه در مفهوم استقلال را لازم دانسته‌اند نیز شامل تأکید بر بررسی، قضاوت و تصمیم‌گیری فردی است که تعبیر دیگری از محورهای مزبور است.

رها بودن از تسلط دیگری به‌عنوان حقیقت استقلال یا شرط تحقق آن، امکان مدیریت بر خود و خودمختاری را برای انسان فراهم می‌کند که باید هم ظاهری باشد، هم باطنی، و اگر رهایی تنها در ظاهر بوده و باطناً انسان بدون آگاهی و هشیاری وابسته به نیروی دیگری باشد، به نظر آنان، با استقلال منافات دارد. وابستگی پنهان باطنی به نظر آنان، به سبب هر عاملی باشد، ضد استقلال است؛ حتی تأثیرپذیری ناآگاهانه از فرهنگ عمومی، و اطاعت از غیرعقل، مانند دستورات دینی بدون تأمل و ارزیابی و تأثیرپذیری از تلقین و القای بیرونی نیز نزد برخی از آنان، نوعی وابستگی برای انسان به شمار می‌آید و مطلوب نیست.

عناصر اصلی مفهوم «استقلال»

دیدگاه‌های مزبور بر دو عنصر اصلی «اصالت (خودی بودن) تصمیم» و «مرجعیت عقل» در استقلال تأکید داشتند. «اصالت»، که به دخالت و عدم دخالت عوامل غیرخودی در تصمیم‌های انسان اشاره دارد،

با عوامل مؤثر بر اختیار و توسعه و ضیق آن ارتباط پیدا می‌کند. «مرجعیت» نیز مسئله‌ای درباره اعتبار منع تصمیم است. کسانی که اصیل بودن قانون، یعنی خودی بودن تصمیم برای رفتار را ممکن می‌دانند، قانون‌دهی را کار عقل انسان دانسته، مرجعیت تصمیم‌گیری را نیز به آن می‌دهند. «عقلانیت»، یعنی استفاده از تفکر انتقادی را طریق قانون‌دهی و شرط پیشین آن در نظر می‌گیرند، و این به معنای مرجعیت علی‌الاطلاق عقل در نظر این فیلسوفان است که همه با تفاوت‌هایی در جزئیات، بر آن تأکید کرده‌اند. در نتیجه، نیروهای دیگر، از جمله دین، ایدئولوژی و فرهنگ عمومی به‌عنوان مرجع قانون‌دهی و مدیریت خود، نفی شده و به جای این اتوریته نفی شده، عقل انسان قرار گرفته است.

البته برخی مانند دیردن، «عقلانیت» را به دو نوع باریک و گسترده تقسیم کرده‌اند که نوع حداقلی یا حداکثری آن به معنای «تفکر انتقادی» است، و نوع گسترده آن کاربرد عام عقل برای نیازهای زندگی را شامل می‌شود. برخی هم مانند کاپیرس با اعتقاد به دخالت ناگزیر ارزش‌های حاکم بر جامعه به‌عنوان مرجع تصمیم‌گیری و رفتار انسان، ظاهراً دست از امکان استقلال کامل عقلانی و مرجعیت مطلق عقل شسته‌اند. برخی از آنان بجز فعالیت ذهنی و تفکر انتقادی، شرایط دیگری مانند دانش، مهارت و اجازه، خودآگاهی، آزادی، ناوابستگی ذهنی و انگیزشی را نیز برای اعمال یا تحقق استقلال لازم شمرده‌اند.

همه یا بیشتر عناصر اساسی در مفهوم «استقلال»، یعنی «عقلانیت، خودآگاهی، تصمیم‌گیری فردی، فردگرایی، خودسازی (ساختن زندگی خود)، و خودارزشیابی» عناصری هستند که در اندیشه «اگزستانسیالیسم» نیز به‌وفور یافت می‌شوند (اوزمان و کراور، ۲۰۰۷، ص ۲۳۲-۲۳۸).

بنابراین، «عقلانیت» در نظر فیلسوفان مزبور، به صورت حداکثری مطرح بوده است. اعتقاد به عقلانیت حداکثری در «اومانیزم»، که اهمیت خاصی به خودآینی و تبعیت نکردن از نیروی دیگری غیر از عقل بشری و حتی غیر از عقل فردی می‌دهد، زمینه مخالفت با تربیت دینی را در میان فیلسوفان تربیت فراهم کرد؛ زیرا وابستگی به غیر عقل خود، از جمله دین و ایدئولوژی را منافی این استقلال می‌دانست. از این رو، حتی برخی از کسانی که از جواز تربیت دینی دفاع می‌کنند، باز هم عقل را معیار دانسته، بر ضرورت عقلانیت و قابلیت بازنگری عقاید به وسیله دستگاه مناسب انتقادی تأکید کرده‌اند (لورا و لهی، ۱۹۸۹). مخالفت با همه انواع تلقین نیز به همین ریشه، یعنی عقلانیت انسان‌گرایانه برمی‌گردد و هرست اصولاً «تربیت دینی» را به سبب تلقینی بودن، که به نظر او با عقلانیت منافات دارد، نفی کرده است یا ترکیب آن را بی‌معنا می‌داند (باقری، ۱۳۸۰).

دیدگاه مستخرج از منابع اسلامی

در بیان دیدگاه اسلامی درباره استقلال نیز وجود این دو عنصر را با بررسی مسئله «اختیار»، ویژگی‌ها و حدود آن به‌عنوان مبنای استقلال و مسئله «عقل» و توانایی آن دنبال می‌کنیم؛ زیرا اگرچه اختیار و استقلال مساوی نیستند، اما میزان استقلال متربی را با «میزان بهره‌مندی او از اختیار» می‌توان سنجید. مربی به هر میزان به متربی خود استقلال دهد، به همان میزان، او را از اختیارش بهره‌مند کرده و بدین‌سان، زمینه را برای امکان توسعه تکوینی اختیار او در آینده و افزایش قدرت‌گزینش‌گری او فراهم کرده است و اگر او را در تربیت وابسته به خود گرداند یا مانع رشد استقلال او شود، در آن صورت، زمینه را برای معطل ماندن قدرت و دایره اختیار او فراهم آورده و حتی در برخی شرایط، ممکن است این دایره را ضیق یا از توسعه آن جلوگیری کرده باشد. علاوه بر این، هر نوع اقدام تأثیرگذارِ مربی در فرایند تربیت، به نوعی با سعه و ضیق دایره اختیار متربی مربوط است و دخالتی در آن محسوب می‌شود و در نتیجه، ممکن است به مسئله اصالت تصمیم‌متربی ارتباط پیدا کند. متربی در صورت داشتن استقلال در تربیت، به شکلی از اختیار خود استفاده می‌کند، و در صورت وابستگی به مربی - چه وابستگی قهری و چه آگاهانه و به خواست خود - به شکل دیگری از محدوده اختیار خود بهره می‌برد. از این رو، مسئله «استقلال در تربیت»، رابطه‌ای مبنایی با مسئله «پرسابقه اختیار انسان» و سعه و ضیق آن دارد.

ویژگی‌های اختیار انسان

بر اساس آموزه‌های اسلامی، انسان در میان شماری از عوامل محدود‌کننده اختیار، با عنوان «قضا و قدر» (طباطبایی، ۱۳۸۸، ص ۱۳۸-۱۳۹)، از نوعی آزادی اعطایی از سوی خداوند برخوردار است که اگر خداوند بخواهد، می‌تواند آن را سلب کند، و در عین حال، با خواست خود انسان و رفتارهای او در چارچوب قضا و قدر الهی قابل توسعه و ضیق است. از این رو، اختیار انسان اولاً، محدود؛ ثانیاً، وابسته؛ ثالثاً، قابل توسعه و ضیق است؛ و رابعاً، در شرایطی استفاده از این اختیار موجود، ممکن است برایش دشوار یا سهل گردد. در ذیل، توضیحی درباره ویژگی‌های اختیار از دیدگاه ادله اسلامی بیان می‌کنیم:

۱. ضرورت

اساس تعالیم قرآن بر محور اختیار دور می‌زند. اگر اختیاری نباشد، ارسال رُسل لغو خواهد بود. اصولاً هدف و فلسفه وجودی انبیا و کتاب‌های آسمانی در صورتی قابل توجیه است که انسان موجودی

مختار باشد. بر این برهان، در روایات ائمه اطهار علیهم السلام نیز تصریح شده است (مصباح یزدی، ۱۳۸۴ و ۱۳۸۶، ص ۱۱۳-۱۱۴) برخی از آیات قرآن بالمطابقه یا صراحت، بر وجود اختیار در انسان دلالت می‌کنند؛ مانند آیه ۲۹ سوره کهف: «وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمَرْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ».

۲. وابستگی

از نظر قرآن، جای هیچ شکی نیست که هر چیزی اطلاق «شیء» بر آن بشود، مخلوق الله است: «وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ» (انعام: ۱۰۱)؛ «ذَلِكَ اللَّهُ رَبُّكُمْ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ» (انعام: ۱۰۲)؛ «وَاللَّهُ خَلَقَكُمْ وَمَا تَعْمَلُونَ» (انعام: ۲). الله شما و آنچه را شما می‌سازید یا هر عملی را که شما انجام می‌دهید، آفریده است. چون اعمال انسان هم به هر حال، شیء است؛ وجودی دارد. خالق آنها هم الله است (مصباح یزدی، ۱۳۸۶، ج ۱، ص ۱۱۱).

هیچ اتفاقی در عالم نمی‌افتد، مگر بیاذن الله. از جمله، کارهای ارادی انسان نیز وابسته به اذن خداوند و اراده نیز مخلوق اوست. متکی بودن سببیت اشیا به اذن خداوند از برخی آیات مربوط به شفاعت به دست می‌آید: «... مَنْ ذَا الَّذِي يَشْفَعُ عِنْدَهُ إِلَّا بِإِذْنِهِ...» (بقره: ۲۵۵؛ طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۲، ص ۳۳۳).

این ادله البته به معنای نفی اختیار نیستند؛ زیرا اراده انسان در طول اراده خداوند است (مصباح یزدی، ۱۳۷۰، ج ۱، ص ۳۷۴). خداوند اراده کرده است که انسان بتواند اراده کند: «وَمَا تَشَاءُونَ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ» (تکویر: ۲۹). و هر لحظه او بخواهد، می‌تواند این قدرت را از انسان سلب کند. این وابستگی ذاتی اختیار و اراده انسان به اراده خداوند، از نتایج توحید افعالی است. «توحید افعالی» یعنی اینکه هیچ پدیده، کار و تحوُّلی خارج از اراده خداوند رخ نمی‌دهد: «لَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ». افعال همه فاعلان از جمله، انسان نیز از سنخ تحول و عامل تحول است. در نتیجه، خود آن و نیروی موجد آن هر دو از خداست. این ویژگی منافی اختیار نیست، بلکه حالتی است «میانه» جبر کامل و تفویض کامل که اختیار و اراده را به هر دو می‌توان نسبت داد. البته نسبت آن به خدا ذاتی و به انسان، عرضی است (موسوی خمینی، ۱۳۶۲، ص ۸۰؛ طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۱، ص ۱۰۰).

۳. محدودیت

اختیار نامحدود تنها از آن خداوند است: «يَفْعَلُ مَا يَشَاءُ» (آل عمران: ۴۰؛ ابراهیم: ۲۷). او به انسان اختیاری محدود عطا کرده است و هم گزینه‌هایی که از میان آنها قادر به انتخاب است، محدود است و هم علاوه بر خواست خداوند (البته در طول اراده خدا) و خواست خود انسان، عوامل دیگری می‌توانند قدرت انتخاب او را سلب کرده یا کاهش دهند. محدودیت اختیار انسان ناشی از محدودیت قدرت اوست. این نکته، بدیهی و بی‌نیاز از اثبات است.

۴. قابلیت توسعه و ضیق

همین اختیار محدود قابل توسعه و ضیق است؛ زیرا انسان گاه در صورت جهل نسبت به گزینه‌های پیش روی خود، از اختیار ذاتی خود و انتخاب آن گزینه‌ها نمی‌تواند استفاده کند، و یا اگر خود را در شرایط خاصی قرار دهد، برخی از گزینه‌های قابل استفاده را از دست خواهد داد؛ همچون کسی که با رعایت نکردن بهداشت، دچار بیماری شده، توانایی برخی از افعال را از دست می‌دهد. اکراه و اضطراب ایجاد شده از سوی عوامل بیرونی نیز دایره اختیار را تنگ می‌کند، اگرچه اختیار را از او سلب نمی‌کنند. در مقابل، انسان می‌تواند از طریق اقداماتی مانند ریاضت‌های مشروع یا نامشروع با استفاده از مقدرات الهی، با افزایش گزینه‌ها، قدرت انتخاب خود را توسعه دهد. در برخی از آیات قرآن (بقره: ۱۰۲ و ۱۰۳) و برخی روایات (ابن‌فهد حلی، ۱۴۰۷ق، ص ۳۰۷؛ دیلمی، ۱۴۱۲ق، ص ۷۲) نیز به گسترش قدرت اراده انسان بر اثر اطاعت از اوامر الهی تصریح شده است. بدین‌روی، قوی‌ترین اختیار در جایی است که نه جبر فلسفی حاکم باشد و نه اکراه و اضطراب، و درجه ضعیف‌تر آن در شرایط اکراه یا اضطراب است. جبر فلسفی نیز اختیار را کلاً منتفی می‌کند. در نتیجه، اگر انسان درجه‌ای از اختیار را دارا باشد، (چه اختیار کامل و چه ضعیف در صورت اکراه و اضطراب)، امکان استقلال برای او فراهم است. عوامل درونی همچون وراثت، و بیرونی مانند اقدامات مربی نیز ممکن است در توسعه یا ضیق اختیار و در نتیجه، سعه یا ضیق استقلال مربی مؤثر باشد.

۵. تأثیر شرایط در تسهیل یا دشوار کردن اراده

تأثیر برخی عوامل در تسهیل یا تضعیف اراده، مسلم است. در برخی آیات قرآن کریم، به تأثیر وراثت اشاره شده است: «وَالْبَلَدُ الطَّيِّبُ يَخْرِجُ نَبَاتَهُ بِإِذْنِ رَبِّهِ وَالَّذِي خَبثَ لَا يَخْرُجُ إِلَّا نَكِدًا كَذَلِكَ نُصَرِّفُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَشْكُرُونَ» (اعراف: ۵۸). وراثت بر آمادگی انسان برای گرایش به خوبی یا بدی، اثر می‌گذارد. تأثیر آموزش، تربیت، فرهنگ و فشارهای محیطی را نیز از برخی از آیات دیگر قرآن کریم می‌توان برداشت کرد، مانند: «... قَالُوا فِيمَ كُنْتُمْ قَالُوا كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِي الْأَرْضِ قَالُوا أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ اللَّهِ وَسِعَةً فَتُهَاجِرُوا فِيهَا فَأُولَئِكَ مَأْوَاهُمْ جَهَنَّمَ وَسَاءَتْ مَصِيرًا» (نساء: ۹۷) البته - چنان‌که از این آیه نیز قابل استفاده است - این تأثیرها قهری و جبری نیست؛ زیرا در این صورت، ارسال رسل و انزال کتب و وعده و وعید لغو خواهد شد. تأثیر وراثت و محیط در حد اقتضاست. بدین‌روی، این دو تنها موجب سهولت یا دشواری انتخاب می‌شوند، نه سلب اختیار. اقدامات مربی در هریک از عوامل وراثتی و محیطی می‌تواند تأثیرگذار بوده، در نتیجه، موجب کاهش یا افزایش امکان یا سهولت

استقلال متربی شود. مریبان خیر یا شر از طریق دخالت در ساختن بنیان‌های تربیت، ساختن محیط، بینش دادن، یاری کردن، تحریک و تزیین، بازدارندگی، نظارت، و اصلاح، متربیان را در جهت اهداف خیر یا شر پیش می‌برند. اما - چنان‌که از برخی آیات قرآن مانند آیات ۳۸ و ۳۹ سوره اعراف و برخی آیات دیگر، به دست می‌آید - در همه این اقدامات، مسئولیت نهایی عمل، بر عهده عامل آگاه است که هم شامل مربی می‌شود و هم متربی، و هرکدام باید پاسخ‌گوی عمل خود باشند. در نتیجه، مربی و محیط، نقشی در کاهش اصالت رفتار ندارند.

بدین‌رو، آنچه از منابع اسلامی در ارتباط با عنصر اول استقلال، یعنی «اصالت» به دست می‌آید این است که انسان به سبب اختیار، امکان استقلال در تصمیم‌گیری، و به سبب تغییرپذیری ذاتی، قابلیت تأثیرپذیری از عوامل بیرون از خود، از جمله مربی را دارد. استقلال او ذاتاً وابسته به اراده خداوند و در عین حال، قابل تقویت و تضعیف و قابل پرورش با حد و مرزهای خاص است. در وضعیت استقلال نیز می‌تواند تصمیم‌های تربیتی خود را با تکیه بر مرجع معتبر و قابل اعتماد بگیرد و به اختیار خود، معیار تصمیم‌گیری‌اش را دانش مربی و تشخیص او قرار دهد؛ چنان‌که می‌تواند طبق نظر کانت، تنها بر عقل خود تکیه کند، و نیز می‌تواند هیچ معیاری را برای تصمیم‌های خود در نظر نگیرد و بدون ملاک، تصمیم‌های بی‌منطق بگیرد. اما اگر بخواهد تصمیم‌های قابل دفاع و موجهی داشته باشد، باید یا بر پایه عقل محض باشد یا با تکیه بر آئوریته مربی. اما در هر صورت، مسئولیت نهایی عمل با خود اوست. الگوی منظور اسلام از استقلال متربی الگویی است شامل اصولی برای توسعه و رشد قدرت انتخاب آگاهانه و هشیارانه انسان در زمینه تربیت دینی خود: «إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ، اَمَا شَاكِرًا وَاَمَا كَفُورًا» (انسان: ۳) و این قدرت انتخاب آگاهانه باید در همه اجزای زندگی وجود داشته باشد.

عقل و توانایی آن

گرایش افراطی و تفریطی نسبت به توانایی عقل و مرجعیت آن، هم در عقل نظری و هم عملی، در میان فیلسوفان وجود داشته است. در جهان اسلام، معتزله و اشاعره در دو قطب مخالف، اولی معتقد به توانایی عقل بشر به درک بایدها و نبایدها بدون نیاز به ارشاد وحی بود، و دومی به‌طور کلی، توانایی عقل بشر را در این زمینه نفی می‌کرد (مطهری، ۱۳۶۸، ص ۴۴). اما هر دو نوع گرایش، چه در عقل نظری و چه عملی، با معارف اسلامی شیعی سازگار نیست. در نتیجه، به‌عنوان مبنای نظری استقلال، با اشکالاتی جدی مواجه است. معتزله عقل نظری را حاکم بر خدا دانسته که نتیجه‌اش محدود و معلول

دانستن خداست. اشاعره نیز با بی‌اعتبار دانستن عقل در تشخیص افعال خدا، به بی‌اعتباری حکم عقل به وجود صانع منتهی می‌شوند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۸، ص ۶۵).

علت نارسایی عقل در شناخت راه زندگی و همه‌آیدها و نبایدها در همه‌ابعاد، این است که عقل برای این منظور، نیاز به شناخت آغاز و انجام وجود انسان، روابط او با موجودات دیگر از جمله با هم‌نوعان و تأثیر انواع روابط در سعادت یا شقاوت او و نیز ارزیابی سودها و زیان‌ها دارد تا وظایف میلیاردها انسان با ویژگی‌های بدنی و روانی متفاوت و در شرایط گوناگون طبیعی و اجتماعی مشخص شود. این در حالی است که احاطه بر این امور، نه‌تنها برای یک یا چند تن، میسر نیست، بلکه بدهی است که از عهده هزاران متخصص در رشته‌های علوم نیز بر نمی‌آید. روند تغییرات حقوقی و قانونی در طول تاریخ، نشان‌دهنده این ناتوانی بشر بوده است. علاوه بر این، تشخیص روابط عناصر دنیوی با جهان آخرت و تأمین مصالح آن جهان نامحسوس، به طریق اولی، برای عقل و حس بشر ناممکن است (مصباح یزدی، ۱۳۷۰، ص ۱۷۷-۱۸۰). به همین سبب، در معارف اسلامی، توانایی عقل محدود به شناخت باورهای بنیادی جهان‌بینی در حوزه مبدأشناسی، راه‌نماشناسی و فرجام‌شناسی است (ر.ک: بهشتی، ۱۳۸۲). در غیر این باورها، که شامل قوانین گوناگون زندگی انسان، اعم از قوانین رفتارهای اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و مانند آن است، عقل انسان باید به وحی الهی رجوع کند.

مقایسه و ارزیابی

مقایسه و ارزیابی دو دیدگاه را با سه محور دنبال می‌کنیم: واژه «استقلال» و معادل‌های آن، و دو عنصر «اصالت» و «مرجعیت» در معنا و حدود استقلال.

الف. واژه «استقلال» و معادل‌های آن

منشأ ایده «استقلال» یا «آتونومی» در دوران جدید، به اندیشه‌های کانت برمی‌گردد. در ادبیات کانت، برای مفهوم «استقلال»، واژه «آتونومی»، به معنای «خودآیینی یا خودقانون‌دهی» به کار رفته است که در نتیجه، هرگونه قانون دیگری غیر از قانون بشرساخته را نفی می‌کند. ازاین‌رو، واژه «آتونومی» در اصل، دارای مفهومی انسان‌گرایانه است، چه به لحاظ ریشه‌یونانی واژه و چه به لحاظ کاربردها و تحلیل‌های مفهومی آن که فیلسوفان غربی دارند. ازاین‌رو، آنان واژه انگلیسی «ایندپندنس» را برای مفهوم «استقلال» به کار نمی‌برند. «ایندپندنس»، که ترجمه دقیق آن در

فارسی، «ناوابستگی» است، نزد آنان، از شرایط تحقق آتونومی به حساب می‌آید و مساوی آن نیست، درحالی‌که آنچه در معارف اسلامی به عنوان ارزش بر آن تأکید شده با مفهوم «آتونومی» (خودآیینی یا خودقانون‌دهی متکی بر عقل) و حتی «این‌دین‌دانس» (به‌طور مطلق) سازگار نیست. در آموزه‌های اسلامی، خودقانون‌دهی (به‌طور مطلق) شأن انسان شمرده نشده و انسان قانون زندگی خود را - علی‌الاصول - باید از منبع الهی و وحیانی اخذ کند، مگر در موارد محدود دنیوی که توانایی وضع قانون به وسیله عقل پذیرفته شده و به آن واگذار شده است. از این‌رو، در جستار حاضر، استقلال مورد نظر، از انواع ناوابستگی و این‌دین‌دانس است، نه آتونومی، و البته - چنان‌که اشاره شد - استقلال مطلوب کاملاً معادل «ناوابستگی» هم نیست، بلکه مستلزم درجه‌ای از ناوابستگی خاص است.

نکته دیگر اینکه استقلال را می‌توان به‌طور نسبی ملاحظه کرد؛ زیرا خودمختاری ممکن است نسبت به همه مراجع معتبر یا تنها نسبت به مربی باشد، و در صورت دوم نیز می‌تواند در همه تصمیم‌های عام زندگی یا فقط در تصمیم‌های مربوط به تربیت خود باشد. در بیان دیدگاه‌های مزبور، ظاهراً مراد فیلسوفان از «استقلال»، خودمختاری در تصمیم‌های عام زندگی و برای هدف‌های فردی و اجتماعی است و لزوماً مربوط به فرایند تربیت نیست. میزان استقلال فرد در نظر آنها، بستگی به میزان تأثیر عوامل بیرونی، یعنی انسان‌های دیگر و فرهنگ جامعه، فشارهای اجتماعی و مانند آن بر تصمیم‌های او دارد. این عمومیت مفهوم، حتی در تعریف‌ها نیز آشکار است. در فرهنگ بین‌المللی تعلیم و تربیت، که انتظار می‌رود معنای تربیتی استقلال را بیان کند، آن را به‌طور عام، «هدایت یا تنظیم رفتار با آزادی نسبی یا کامل از کنترل بیرونی یک فرد یا گروه یا جامعه» تعریف کرده است (ر.ک: پیچ و دیگران، ۱۹۷۹).

برخی از فیلسوفان دیگر تربیت نیز انسان مستقل را کسی دانسته‌اند که اندیشه، رفتار و تصمیماتش متکی به دیگری نباشد و به این معنا، آن را از اهداف مهم تربیت به شمار آورده‌اند (بارو و میلبرن، ۱۹۹۰؛ وینچ و گینگل، ۱۹۹۹) که باز هم مفهومی عام از آن است. به نظر می‌رسد توجه به تمایز استقلال در تربیت و استقلال در سایر تصمیم‌های عام زندگی، در تعیین شفاف تر هدف‌های تربیت و مشخص تر شدن حد و مرز استقلال مطلوب به مثابه هدف در تربیت، نقش غیرقابل انکاری دارد. استقلال در الگوی اسلامی، به لحاظ نسبتی است که در ارتباط میان مربی و متربی حاصل می‌شود و به این معناست که متربی خود بدون وابستگی به

مربی، مدیریت آگاهانه فرایند تربیت را بر عهده داشته، هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی، اقدام عملی، نظارت و کنترل فرایند تکامل دینی خود را انجام دهد.

ب. عنصر اصالت (authenticity)

«اصالت» در استقلال، به معنای عدم دخالت عامل بیرون از انسان در تصمیم‌های اوست. این عامل بیرونی را شامل اجبار، اکراه، اضطرار، تهدید، تلقین، فشارهای اجتماعی، و تأثیرات فرهنگ دانسته‌اند. در نتیجه، پیروی انسان از سائق‌هایی که ناشی از این عوامل هستند، حتی پیروی از دستورات دینی در نظر برخی، موجب مخدوش شدن اصالت در تصمیم شده، استقلال را از بین خواهد برد. البته به نظر برخی، مانند دیردن، سائق‌های درونی شده و آگاهی‌های غیرعقلانی متأثر از تربیت و فرهنگ، اگر از طریق فعالیت ذهنی خود شخص پذیرفته و مال خود او شوند، بیگانه محسوب نمی‌شود و با اصالت منافات نخواهند داشت (دیردن، ۱۹۷۲؛ استون، ۱۹۹۰). فیلسوفان دیگری که ذکر آنها گذشت، بدون اشاره به این نکته، فشار و دخالت عوامل بیرونی را مانع اصالت دانسته‌اند.

در دیدگاه برآمده از منابع اسلامی، اولاً، اختیار به‌عنوان مبنای استقلال، امری اعطایی از سوی خداوند و وجودش وابسته به اراده اوست، ثانیاً، اگرچه سهم عوامل بیرونی مؤثر در تصمیم مانند عوامل فشار، اجبار، تحریک و حتی تربیت ملحوظ شده، هریک از عوامل به میزان سهم خود در تصمیم متربی، مسئول و معاقب‌اند. اما این موجب کاهش مسئولیت هریک از عوامل آگاه نمی‌شود و متربی نیز خود در نهایت، باید پاسخ‌گوی تصمیم خود باشد. در منابع اسلامی - چنان‌که گذشت - به شکل‌های گوناگون، این مسئولیت‌ها به عوامل دخیل گوشزد و هشدار داده شده است.

بنابر الگوی اسلامی در استقلال عملی، انسان از طریق مجاهدت‌ها و ریاضت‌های اختیاری مشروع و صبر در بلاها و آزمون‌های سخت خودسازی، به تسلط بر قوای نفس خویش رسیده و در نتیجه، به اختیار خود، همچون عبْد، تحت تسلط مولای خود قرار می‌گیرد و نسبت به او «همچون میت در دستان عَسَّال» شده، «قدرت او در قدرت مولا مستهلک» می‌شود (شاه‌آبادی، ۱۳۸۶، ص ۲۲۸؛ سبزواری، ۱۳۷۲، ص ۸۲). از این مقام، به‌عنوان بالاترین درجه توکل یا تفویض (واگذار کردن تدبیر امور به خداوند) یاد شده است (نراقی، ۱۳۷۸، ص ۷۸۶).

با این حال، هنوز اولاً، مسئولیت نهایی تصمیم بر عهده عامل آگاه است؛ و ثانیاً، به علت ذاتی و دائمی بودن اختیار در انسان، ویژگی برگشت‌پذیری برای تصمیم به جای خود باقی است و

می‌تواند هر لحظه که بخواهد از تصمیم خود نسبت به تسلیم کامل برگردد. و این نقیض‌گونه (Paradox) جالبی است که از یک سو، قدرت انتخاب و عمل آگاهانه در اوج است، و از سوی دیگر، نهایتِ سرسپردگی اختیاری به مرجع معتبر نهایی وجود دارد.

آراء فیلسوفان سابق‌الذکر دربارهٔ اصالت در استقلال، فاقد این نگاه ذوابعاد و گسترده است و نشانه‌های توجه دقیق به ویژگی‌ها، توانایی‌ها، محدودیت‌ها و تکیه‌گاه‌های انسان در آن به چشم نمی‌خورد و از این رو، استقلال معرفی شده به مثابه هدف از دیدگاه آنان، در معرض آسیب‌رها کردن انسان خودمختار با توانایی‌های محدود بدون تکیه‌گاه قرار دارد.

ج. عنصر مرجعیت (authority)

فلسفه انسان‌گرایانه تربیت برای رسیدن به استقلال مطلوب، بر اتکای انسان به عقل خویش به‌عنوان مرجع تصمیم‌گیری و ناوابستگی نسبت به غیر عقل، تأکید می‌کند. عقلانیت حداکثری نزد آنان که برای عقل مرجعیت مطلق و بی‌رقیب، قایل‌اند، بر مبنای توانایی کامل عقل در تشخیص بایدها و نبایدها و آیین زندگی استوار است. در الگوی اسلامی، عقل با اینکه اصلی‌ترین قوهٔ درونی شناخت در انسان است و نسبت به قوای شناختی سایر موجودات از توانایی‌های فوق‌العاده برخوردار است، در عین حال، به سبب محدودیت‌ها و نارسایی‌های مشهود آن در شناخت همه‌جانبهٔ عالم هستی و روابط بین موجودات آن و تأثیر و تأثر میان آنها، از ارائهٔ آیین زندگی که به نحو معتبری تضمین‌کنندهٔ سعادت انسان باشد، عاجز است و نیازمند هدایت و تکمیل از سوی نیرویی برتر است که بر همهٔ این امور یادشده، مُشرف باشد. این نیرو در الگوی اسلامی، خالق انسان و جهان است که از طریق وحی، کمبودهای شناختی او را جبران می‌کند. در نتیجه، مرجعیت استقلال در این الگو، نه به «عقل تنها»، بلکه به «عقلِ کمال‌یافته از طریق وحی» سپرده شده است.

البته در الگوی اسلامی، نیاز به مربی و وابستگی به او، هم به لحاظ مرجعیت اوست و هم اقتدار او؛ به این معنا که اگرچه مربی خود می‌تواند مستقلاً و حتی بدون معیار، تصمیم بگیرد، اما چون برای تصمیم‌های درست، نیاز به دانش برتر دارد، این دانش را از مربی که مرجع و آتوریت اوست، می‌گیرد. مربی در تربیت دینی، علاوه بر دانش، دارای قدرت برتری است که می‌تواند در اموری که برای مربی میسر نیست، تصرف کند. این دانش و قدرت برترِ مربی، نقطه اتکای قابل اعتمادی برای مربی است و او را در اتخاذ تصمیم‌های تربیتی و پیش بردن فرایند تربیت دینی خود، یاری می‌کند.

نتیجه‌گیری

گرایش‌های اومانیستی حاکم بر فیلسوفان نام‌برده تربیت، آنان را به سوی «بها دادن بیش از حد» به عقل، اراده و توانایی‌های انسان کشانده و این منجر به معرفی «استقلال» خودبزرگ‌بینانه به‌عنوان هدف تربیتی شده است. این گرایش حتی به کاربرد واژه معادل «استقلال» یعنی «خودآیینی» یا «خودمختاری» (autonomy) نیز سرایت کرده و تأکید بر «خود» را برجسته کرده است. به نظر می‌رسد در الگوی اسلامی، حدود استقلال معرفی شده، با حد توانایی عقل و اراده انسان تناسب بیشتری داشته، هدف معرفی شده، هدفی متعادل‌تر و متواضعانه‌تر است؛ زیرا اولاً، هم محدودیت‌های اراده و اختیار در چارچوب قوانین و تقدیرات حاکم بر انسان و هستی را و هم نارسایی‌های مشهود عقل را در کنار قابلیت‌های اختیار و عقل، با واقع‌بینی بیشتری در نظر گرفته است. ثانیاً، در اینجا، برای رفع محدودیت‌ها و نارسایی‌ها، تکیه‌گاه قابل اعتماد و برنامه‌ای خاص ارائه شده است. ثالثاً، «استقلال» را به‌مثابه هدفی مخصوص تربیت و با توجه به رابطهٔ مربی و متربی و نه همچون یک ویژگی عام در زندگی معرفی کرده است.

منابع

- ابراهیمیان. حسین، ۱۳۸۱، *انسان‌شناسی*، تهران، معارف.
- ابن بابویه (صدوق)، محمد بن علی، ۱۳۷۸ق، *عیون أخبار الرضا*، تهران، جهان.
- _____، محمد بن علی، ۱۳۹۸ق، *التوحید*، قم، جامعه مدرسین.
- ابن فهد حلّی، احمد بن محمد، ۱۴۰۷ق، *عدة الداعی و نجاج الساعی*، تهران، دار الکتب الاسلامیه.
- باقری، خسرو، ۱۳۸۰، *چیستی تربیت دینی* (بحث و گفتگو با پاول هرست)، تهران، تربیت اسلامی.
- دهخدا، علی‌اکبر، ۱۳۳۸، *لغت‌نامه دهخدا*، زیر نظر دکتر محمد معین، تهران: دانشگاه تهران.
- دیلمی، حسن بن محمد، ۱۴۱۲ق، *إرشاد القلوب إلى الصواب*، قم، بی‌نا.
- سالیوان، راجر، ۱۳۸۰، *اخلاق در فلسفه کانت*، ترجمه عزت‌الله فولادوند، تهران، طرح نو.
- سبزواری، ملاحادی، ۱۳۷۲، *شرح دعاء الصباح*، تهران، دانشگاه تهران.
- شاه‌آبادی، محمدعلی، ۱۳۸۶، *رشحات البحار*، تهران، پژوهشکده فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- صانعی دره‌بیدی، منوچهر، ۱۳۸۴، *جایگاه انسان در اندیشه کانت*، تهران، ققنوس.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین، ۱۳۸۸، *رسائل توحیدی*، قم، بوستان کتاب.
- _____، ۱۳۷۴، *تفسیر المیزان*، ترجمه سیدمحمدباقر موسوی همدانی، قم، انتشارات اسلامی.
- _____، ۱۴۱۷ق، *المیزان فی تفسیر القرآن*، قم، جامعه مدرسین حوزه علمیه.
- کانت، ایمانوئل، ۱۳۸۰، *دین در محدوده عقل تنها*، ترجمه منوچهر صانعی دره‌بیدی، تهران، نقش و نگار.
- _____، ۱۳۶۹، *بنیاد ما بعد الطبیعه اخلاق* (گفتاری در حکمت کردار)، ترجمه حمید عنایت و علی قیصری، تهران، خوارزمی.
- مصباح یزدی، محمدتقی، ۱۳۶۵، *آموزش فلسفه*، تهران، سازمان تبلیغات اسلامی.
- _____، ۱۳۷۰، *آموزش عقاید*، تهران، سازمان تبلیغات اسلامی.
- _____، ۱۳۸۶، *مشکات*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۶۸، *مجموعه آثار*، تهران، صدرا.
- معین، محمد، ۱۳۶۰، *فرهنگ فارسی*، تهران، امیرکبیر.
- نراقی، ملااحمد، ۱۳۷۸، *معراج السعادة*، قم، مؤسسه دار هجرت.
- هوفه، اتفرید، ۱۳۹۲، *قانون اخلاقی در درون من*، تهران، نی.

- Barrow. R & Milburn. G, 1990, *A Critical Dictionary of Educational Concepts*, 2nded, New York: HarvesterWheatsheaf.
- Blackburn. Simon, 1994, *The Oxford dictionary of philosophy*, New York: Oxford University Press.
- Cuypers. Stefaan E, Autonomy in R. S. 2010, "Peters' Educational Theory", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 43, No. S1.
- Cuypers. Stefaan E, 1992, "Is Personal Autonomy the First Principle of Education?", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 26, No. 1.
- Laura. Ronald S & Leahy. Michael, 1989, "Religious Upbringing and Rational Autonomy", *Journal of Philosophy of Education*, Vol.23 iss.:2.
- Morgan. Jeffrey, 1996, "A Defence of Autonomy as an Educational Ideal", *Journal of Philosophy of Education*, Vol.30 iss.:2.
- Ozmon. Howard A. & Craver. Samuel M, 2007, *Philosophical foundations of education*, 8th ed. New Jersey: Pearson Education.
- Page. G. T & Thomas. J. B & Marshall. A. R, 1979, *International Dictionary of Education*, London: Kogan Page,
- R.F Dearden, 1972, "Autonomy and Education", *Education and the development of reason*, v.8, R.F Dearden& PH. Hirst& R.S. Peters, (editors), London and Boston, Routledge&Kegan Paul.
- Stone. Carolyn M, Autonomy, 1990, "Emotions and Desires- some problems concerning R. F. Dearden's account of autonomy", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 24, No. 2.
- Webber.Robert E, 1982, *Secular humanism:threat and challenge*, Michigan: Zondervan Publishing House.
- Webster. Merriam, 1998, *Merriam-Webster's collegiate dictionary*, Inc.- 10th ed.- Springfield, Mass: Merriam-Webster, Inc.
- Winch. Christopher &Gingell. J, 1999, *Key Concepts in The Philosophy of Education*, London, Routledge.
- Winch. Christopher, 2002, "Strong Autonomy and Education", *Educational Theory*, vol.52, iss1.

جایگاه حس و تجربه در معرفت‌شناسی و دلالت‌های تربیتی آن از نظر ابن‌سینا

حسین کارآمد/ عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی، مؤسسه آموزش عالی علوم انسانی وابسته به جامعه‌المصطفی

hkaramadbi@gmail.com

دریافت: ۱۳۹۵/۲/۲۶ - پذیرش: ۱۳۹۵/۷/۱۶

چکیده

این پژوهش با روش «تحلیلی و استنتاجی» و با هدف بررسی حس و تجربه، به‌عنوان یکی از راه‌های مهم شناخت حقایق جهان هستی از نظر ابن‌سینا و دلالت‌های آنها در تعلیم و تربیت سامان یافته است. ابن‌سینا «حس» و «تجربه» را بسیار حایز اهمیت می‌داند تا جایی که برخی حتی او را حس‌گرا و تجربه‌گرا می‌نامند. وی بر این باور است که بیشتر معرفت‌های بشری بر حس مبتنی است و معارف و تجربه‌های حسی زمینه‌رشد و شکوفایی توانایی عقلانی انسان را فراهم می‌آورد. با وجود این، «عقل»، به‌عنوان نیروی ممیز انسان از حیوان و اعتباربخش معارف بشری، در جایگاه برتر قرار دارد. یافته‌ها حاکی از آن است که «اعتبار منطقی» و «تناسب با سطح درک و فهم فراگیران»، مهم‌ترین اصول حاکم بر محتوای آموزش به‌شمار می‌آید. توجه به نقش حواس و تجربه، فعال بودن فراگیران و رشد و پرورش قدرت تفکر آنان نیز از جمله موضوعاتی است که در آموزش و یادگیری باید ملاحظه نظر واقع شود.

کلیدواژه‌ها: حس، تجربه، ابن‌سینا، دلالت‌های تربیتی.

مقدمه

«حس» و «تجربه» نقش بسزایی در پیدایش و شکل‌دهی معرفت و دانش آدمی دارند و در زندگی او ضروری به‌شمار می‌روند. کاربرد حسیات و تجربه‌های مبتنی بر آنها، در زندگی روزمره و نیز آموزش و پژوهش‌های علوم تجربی و حتی علوم انسانی (ویلیام جیمز، فیلسوف پراگماتیست و روان‌شناس مشهور آمریکایی، روان‌شناسی را یک علم طبیعی می‌داند)، نه تنها رایج، بلکه ضروری است و نتایج فراوانی در پی دارد. به نظر می‌رسد به سبب چنین اهمیتی است که در مقابل رویکرد «عقل‌گرایی» فیلسوفانی همچون دکارت، کسانی همچون جان لاک، ژولین لامتری و پاول-هنری دولباخ، به «حس‌گرایی» و «تجربه‌گرایی» گرویدند و حتی برخی از آنان در حوزه علوم اجتماعی نیز تنها منشأ و منبع شناخت را حس و تجربه دانستند و بدیهیات فطری و پیش از تجربه را انکار کردند. اندیشمندان برجسته‌ای مانند ژان ژاک روسو و جان دیویی نیز این رویکرد را در تعلیم و تربیت به‌کار گرفته‌اند.

در این میان، ابن‌سینا به پی‌روی از ارسطو، با اذعان به حس و تجربه به‌عنوان مهم‌ترین ابزار و راه‌های کسب معرفت، بیشتر علوم و معارف بشر را حاصل ادراکات و تجربه‌های حسی می‌داند. وی افزون بر اینکه خود به‌عنوان طبیب به مشاهده و آزمایش علمی می‌پرداخت، در اهمیت دادن به حس و تجربه، تا آنجا پیش می‌رود که حسیات و مجربات را «مبادی برهان» به حساب می‌آورد (ابن‌سینا، ۱۳۷۵، ج ۱، ص ۲۱۴). با این همه، در اینجا مسائلی از این دست مطرح می‌گردند که آیا می‌توان ابن‌سینا را یک فیلسوف تجربه‌گرا دانست؟ وی چه تعریفی از «حس» و «تجربه» ارائه می‌دهد؟ چه ویژگی‌ها، کارکردها و محدودیت‌هایی را برای آن دو در نظر می‌گیرد؟

این مقاله درصدد است تا در گام نخست، چنین مسائلی را بررسی کند، و سپس در گام دوم، با توجه به نقش و جایگاه مهم مشاهدات و تجربه‌های حسی در عرصه‌های گوناگون، به‌ویژه در تعلیم و تربیت، نتایج آن را در آموزش و یادگیری به‌کار بندد.

پژوهش‌هایی (همچون صدیق، بی‌تا؛ زیبا کلام مفرد و حیدری، ۱۳۸۷؛ اعرافی و همکاران، ۱۳۸۶؛ داودی، ۱۳۹۴) صورت گرفته که در آنها، اندیشه‌های تربیتی به‌طور کلی، مطمح‌نظر واقع شده است. در بین این نوع تحقیقات، اگرچه در برخی از آنها مباحث معرفت‌شناسی نیز به چشم می‌خورد، ولی نقش و تأثیر آنها در تعلیم و تربیت به‌روشنی تبیین نشده است. برای نمونه، اعرافی و همکاران او (۱۳۸۶) ضمن بررسی آراء تربیتی اندیشمندان مسلمان، آراء تربیتی ابن‌سینا را مطرح ساختند و از آن سخن گفتند. با اینکه آنان نخست به توضیح دیدگاه فلسفی ابن‌سینا پرداختند، ولی در بحث از آراء تربیتی این اندیشمند، ریشه‌های فلسفی و معرفت‌شناسی آنها را به‌روشنی بررسی نکردند.

مطالعات انجام شده درباره موضوع پژوهش نشان می‌دهد که تاکنون کار قابل توجهی در این زمینه مشخص صورت نگرفته و از پیشینه‌ای برخوردار نیست. بدین‌روی، این مقاله می‌کوشد تا با استفاده از روش «تحلیلی» و «استنتاجی»، دیدگاه معرفت‌شناختی ابن‌سینا را درباره حس و تجربه روشن سازد و نقش آن را در آموزش و یادگیری به‌دست آورد. بر این اساس، پس از تبیین «حس‌گرایی» و «تجربه‌گرایی» و تشریح دیدگاه و نگرش ابن‌سینا به این رویکرد، تعریف و ویژگی‌های «حس» و «تجربه» از نظر ایشان، و کارکردها و محدودیت‌های آنها بررسی شده است. سپس از نقش و تأثیر آنها در تعلیم و تربیت شامل محتوا و اصول آموزش و یادگیری، سخن به میان آمده و در پایان، از مباحث ارائه‌شده نتیجه‌گیری شده است.

حس‌گرایی و تجربه‌گرایی

در معنای عام و کلی، «حس‌گرایی» و «تجربه‌گرایی» را می‌توان رویکرد واحدی به حساب آورد که تمامی باورها، علوم و معارف بشری را حاصل مشاهدات و تجربه‌های حسی می‌داند. با نگاهی عمیق‌تر و در معنای خاص، می‌توان حس‌گرایی و تجربه‌گرایی را از یکدیگر متمایز ساخت و آن دو را از لحاظ معرفت‌شناسی و روش‌شناسی مطمح‌نظر قرار داد. در این معنا، حس‌گرایی به مثابه دیدگاهی معرفت‌شناسانه، که خود بر رویکردی هستی‌شناسانه به نام «طبیعت‌گرایی» مبتنی است و وجود را تنها در موجودات محسوس مادی محدود می‌کند، به روش‌شناسی خاصی به نام «تجربه‌گرایی» می‌انجامد. در واقع، حس‌گرایی یا طبیعت‌گرایی معرفت‌شناختی به این نظریه معرفت‌شناختی اشاره دارد که هیچ معرفت‌تصوری قابل فهم نیست و هیچ معرفت‌تصدیقی قابل اثبات منطقی نیست، مگر آنکه از طریق حواس پنج‌گانه درک یا اثبات شود. تجربه‌گرایی یا طبیعت‌گرایی روش‌شناختی نیز به این باور اشاره دارد که تجربه تنها منبع دانش است و هر ادعای معرفتی باید از صافی آزمایش تجربی بگذرد و از قواعد آن تبعیت کند تا به‌عنوان حقیقتی صادق قابل پذیرش باشد (مصباح، ۱۳۹۱، ص ۱۲۰).

با چشم‌پوشی از گونه‌های متفاوت تجربه‌گرایی در طول تاریخ فلسفه، همچون «پوزیتیویسم»، «ابطال‌گرایی»، «استقراگرایی» و «تأییدگرایی»، همه آنها به اصول مشترک حس‌گرایی و روش تجربی پایبندند و تمام شناخت را، بر تجربه حسی مبتنی می‌کنند. آنها حقایق را هم در بعد معرفت‌شناسی و هم در بعد معناشناسی و تحصیل مفاهیم متأثر و ناشی از داده‌های حسی می‌دانند، به‌گونه‌ای که از نظر آنها، هیچ معرفت یا مفهومی از طریق فعالیت‌های ذهنی محض به‌دست نمی‌آید (بیات، ۱۳۸۶، ص ۱۷۶-۱۷۷). مفاهیم عقلی «پسینی» هستند؛ یعنی عقل تنها پس از حمایت و پشتیبانی حوادث و

اعیان بیرونی و عینی، توان مفهوم‌سازی و دستیابی به معارف نو و بدیع را داراست. عقل جز با عمل کردن بر روی مواد حسی، به‌خودی خود، نمی‌تواند منشأ علم جدیدی باشد و دست به انتزاع، ترکیب و مقایسه بزند. عقل با تکیه بر داده‌های حسی، تصورات و تصدیقات را می‌سازد و علم و دانش را کشف می‌کند و در اختیار بشر قرار می‌دهد (بزرگمهر، ۱۳۸۲، ص ۲۵).

در مقابل، دیدگاه عقل‌گرایانی همچون دکارت، لایب‌نیتز و باروخ اسپینوزا، که از بدیهیات فطری و معارف پیشینی و یا معرفت فطری و مفهوم فطری سخن می‌گویند و نقش اساسی را به عقل می‌دهند، بر این باورند که آدمی به‌خاطر بخشی از طبیعت عقلی‌اش، واجد معارف و یا مفاهیمی در یک حیطة موضوعی خاصی است (دکارت، ۱۳۶۹، ص ۲۵-۲۸). تجربه‌گرایانی همچون جان لاک با تشبیه ذهن انسان به صفحه‌کاغذ سفید (لاک، ۱۹۶۱، ص ۱۶۷). یگانه منشأ شناخت را حس و تجربه می‌دانند و بدیهیات فطری و پیش از تجربه را انکار می‌کنند. افزون بر این، آگوست کنت با به‌کارگیری اصطلاح «پوزیتیویسم» یا «اثبات‌گرایی» و ترسیم شناخت در سه مرحله الهیاتی، متافیزیکی و علمی، تجربه‌گرایی را به حوزه علوم اجتماعی کشاند (ادیبی و انصاری، ۱۳۸۳، ص ۶۱).

جان دیویی به‌عنوان فیلسوف تعلیم و تربیت، آشکارا اعتراف می‌کرد که تجربه‌گرایی پدر «پراگماتیسم» است و به خویشاوندی با آن افتخار می‌نمود (نواک، ۱۳۸۴، ص ۱۲۵). وی بسیاری از گرفتاری‌های تربیتی زمان خویش را ناشی از پابندی به جدایی معرفت عقلانی از معرفت تجربی می‌دانست (الیاس، ۱۳۸۵، ص ۴۱). از نظر دیویی، تجربه کردن، اساس یادگیری را تشکیل می‌دهد و تعلیم و تربیت مشتمل بر تعامل بین یادگیرنده و محیط است. تجربه آنچه هست به سبب داد و ستدی است که بین یک فرد و آنچه در آن وقت در محیط او شکل می‌گیرد، به وقوع می‌پیوندد (دیویی، ۱۳۷۵، ص ۴۵). تجربه به تفکر یا کشف روابط گوناگونی منجمد. «تجربه فکری» تجربه‌ای است که عنصر درونی آن بر عنصر بیرونی چیرگی ورزد و مستلزم تدقیق و تجزیه و تحلیل و بصیرت و پیش‌بینی باشد (همو، ۱۳۴۱، ص ۱۰۶-۱۰۸).

با توجه به توضیح مختصر «حس‌گرایی» و «تجربه‌گرایی» در عرصه‌های گوناگون علوم تجربی و علوم اجتماعی و به‌ویژه حوزه تعلیم و تربیت، اکنون باید نگرش *ابن‌سینا* را نسبت به این رویکرد بررسی کرد تا پیامدهای آن در تعلیم و تربیت به دست آید. به‌طور کلی، *ابن‌سینا* نقش مهمی برای حس و تجربه در نظر می‌گرفت، تا جایی که برخی او را «حس‌گرا» و «تجربه‌گرا» می‌نامند (حمید، ۱۳۷۷، ص ۷۷۳؛ همو، ۱۳۶۹، ص ۱۴۴-۱۴۵). عده‌ای نیز تعبیرهای به‌کار گرفته در آثار و سخنان وی را همان حرف‌های هیوم می‌دانند (مطهری، ۱۳۶۹، ج ۱، ص ۳۰۹). با وجود این، توضیحات و تعابیری در

کتاب‌ها و نوشته‌های ابن‌سینا وجود دارد که به‌راحتی و به‌طور مشخص، نمی‌توان او را در کنار دیگر تجربه‌گرایان یادشده قرار داد. در ادامه، نقطه‌نظرات ابن‌سینا دربارهٔ برخی از مهم‌ترین موضوعات مربوط به حس و تجربه بیان می‌گردد تا روشن شود که وی چه اندازه به حس‌گرایی و تجربه‌گرایی نزدیک است یا از آن فاصله می‌گیرد.

تعریف «حس» و «تجربه»

ابن‌سینا در کتاب‌های خود (ابن‌سینا، ۱۴۰۴ق- الف، ص ۱۶۶ و ۱۶۷؛ همو، ۱۳۳۳، ص ۹۳- ۹۴ و ۱۰۲- ۱۰۳؛ همو، ۱۴۰۰ق، ص ۵۵؛ همو، ۱۳۷۹، ص ۳۴۵؛ همو، ۱۴۰۶ق، ج ۲، ص ۵۳ و ۳۴؛ همو، ۱۳۷۵، ج ۲، ص ۳۲۳)، با عبارت‌های گوناگون، از حس، احساس، ادراک حسی و انواع حواس درونی و بیرونی سخن می‌گوید و به تعریف و تبیین آنها می‌پردازد. وی بر این باور است که حس صورت را از ماده و عوارض آن اخذ و انتزاع می‌کند و از طریق آن، احساس و ادراک حسی رخ می‌دهد. به نظر می‌رسد که احساس نوعی تأثیر بیرونی و پذیرش صور محسوسات است که در برخورد با اشیای خارجی و به‌واسطهٔ حواس بیرونی حاصل می‌شود، ولی ادراک حسی به‌واسطهٔ حواس درونی و به‌ویژه حس مشترک و بر اثر فعالیت‌های ذهنی پدید می‌آید و از این نظر، تنها جنبهٔ انفعالی ندارد (ابن‌سینا، ۱۴۰۶ق، ج ۲، ص ۱۹۲؛ فعالی، ۱۳۷۶، ص ۲۱۷-۲۱۸). باید خاطر نشان کرد که فیزیولوژیست‌ها و روان‌شناسان نیز بین احساس و ادراک حسی فرق گذاشته‌اند و ادراک را فرایندی می‌دانند که طی آن محسوسات معنادار می‌شوند (کاوندی، ۱۳۸۹، ص ۶؛ کورن و وارد، ۱۹۸۹، ص ۱۱-۱۳؛ سیمون و آمنیوف، ۲۰۰۹، ص ۲۰۴).

بر این اساس، معرفت و یا ادراک حسی تنها بر اثر برقراری ارتباط مستقیم با محسوسات خارجی به‌دست نمی‌آید، بلکه افزون بر این، به نوعی با تأملات و فعالیت‌های ذهنی نیز همراه است. در این نوع از معرفت، ویژگی‌های مادی محسوس، مانند آبن، وضع، کیف، و کم نزد مدرک حضور می‌یابد و به محض قطع رابطهٔ حواس با شیء خارجی، معرفت موردنظر نیز از میان می‌رود (ابن‌سینا، ۱۴۰۶ق، ج ۲، ص ۵۱)، ولی می‌تواند به شکل معرفت خیالی و وهمی در حواس درونی باقی بماند. در معنای عام، به تمام معرفت‌های یادشده، که در برابر معرفت عقلی قرار دارند، «معرفت حسی» اطلاق می‌گردد. در معنای خاص، «معرفت حسی» تنها به معرفتی گفته می‌شود که بر اثر ارتباط مستقیم حواس بیرونی با اشیای خارجی پدید می‌آید و شامل معرفت خیالی و وهمی نمی‌شود.

پس از بحث از حواس، ابن‌سینا به موضوع «تجربه» می‌پردازد که از تبعات آن به شمار می‌آید.

وی تمام تجارب و احکام تجربی را مرهون ادراک حسی می‌داند. مجربات قضایایی هستند که عقل پس از مشاهدات پیاپی، که امری حسی است، و افزودن قیاسی پنهان به آن مشاهدات، که امری عقلی است آنها را تصدیق می‌کند. از این رو، با تحقق دو شرط، یعنی مشاهده مکرر و تشکیل قیاس پنهان، عقل می‌تواند حکم کلی ارائه دهد (ابن‌سینا، ۱۳۷۹، ص ۱۱۴-۱۱۵؛ همو، ۱۴۰۵-الف، ج ۳، ص ۹۶ و ۲۲۳). در واقع، طبق دیدگاه ابن‌سینا، با مشاهده مکرر یک پدیده، می‌توان پی برد که این پدیده اتفاقی نیست و منشأ علی دارد؛ زیرا اگر اتفاقی بود در همه جا یکسان تکرار نمی‌شد. تجربه از نظر ذهنی، پس از استقرار استقراس؛ یعنی زمانی است که ذهن در نتیجه آزمون‌های مکرر رابطه میان دو پدیده و مشاهده نتایج یکسان، به رابطه علیت میان این دو پدیده پی می‌برد و درباره آنها حکم صادر می‌کند (قربانی، ۱۳۹۰، ص ۱۵۴).

ویژگی‌های حس و تجربه

همان‌گونه که گفته شد، «حس» یکی از منابع و ابزارهای مهم شناخت انسان است. بسیاری از اموری که آدمی به آنها آگاهی و شناخت پیدا می‌کند از راه دیدن، شنیدن، بویدن، چشیدن و لمس کردن حاصل می‌شود. هر یک از حواس، هم در ادراکات جزئی و هم در ادراکات کلی و عقلی نقش مهمی دارد. هرکس حسی از حواس را نداشته باشد، همان‌گونه که از قدرت درک و احساس جزئی برخوردار نیست، قدرت ادراک عقلی و کلی آن را نیز ندارد. نفس، صورت‌های محسوس را از طریق حواس، و صورت‌های معقول آنها را با میانجی صورت‌های محسوس ادراک می‌کند. آدمی نمی‌تواند معقولیت چیزها را بدون میانجی محسوسیت آنها درک کند. با حواس می‌توان به شناخت و معارف نایل شد (ابن‌سینا، ۱۴۰۴-الف، ص ۲۳). به سبب اهمیت اساسی این ابزار است که ابن‌سینا به تأسی از ارسطو، انسان فاقد یکی از حواس را فاقد علم می‌داند (همو، ۱۴۰۵-الف، ج ۳، ص ۲۲۰). به‌طورکلی، ابن‌سینا معتقد است که هیچ امر معقولی تنها از ذات و نفس ما بر نمی‌آید، بلکه آنها از خارج ما حاصل می‌شود. البته روشن است که این بدان معنا نیست که همه معقولات ما حاصل ادراک حسی است، بلکه صرفاً به این معناست که بدون ادراک حسی، حتی یک معقول هم نخواهیم داشت و همه معقولات ما با واسطه یا بی‌واسطه به ادراک حسی بازمی‌گردند (قوام صفری، ۱۳۸۰، ص ۹۴).

نفس انسانی، که در بدو پیدایش از هیچ شناختی برخوردار نیست، با برخورداری از اندام‌ها و گیرنده‌های حسی و با استفاده از ادراک‌های جزئی، به تدریج، به شناخت‌های حسی و سپس به درک مفاهیم و صور کلی نایل می‌شود و با استفاده از آنها، می‌تواند ترکیبات و تصدیقاتی را به‌وجود آورد که

مجموعه علوم را تشکیل می‌دهد. با وجود اهمیت حواس و ادراک‌های حسی، عقل و ادراک‌های عقلی در دستگاه معرفت‌شناسی ابن‌سینا در جایگاه برتر و بالاتری نسبت به قوای حسی قرار دارد و معیار علم است. شناخت حقیقی و کمال واقعی انسان در شناخت عقلی وی نهفته است و شناخت حسی را باید مقدمه‌ای برای رسیدن به این شناخت دانست. علم ما از ادراک حسی آغاز می‌شود، اما ادراک حسی تنها راهی به سوی علم است، نه خود علم؛ و برای تحصیل علم باید از فکر و عقلمان، یعنی از ادراک عقلی مان و همچنین از اولیات استفاده کنیم (ابن‌سینا، ۱۴۰۴ق - الف، ص ۲۳ و ۸۲). عقل در جهت دستیابی به معقولات و کلیات، در گام نخست، به امور حسی و جزئی نیازمند است که در خیال و حافظه، نگه‌داری می‌شوند (همان، ص ۸۳).

ادراک حسی در پیدایش تجربیات نقش مهمی دارد. در صورتی انسان می‌تواند به معرفت‌های کلی نایل گردد که موارد جزئی را استقرا کند و به شباهت‌ها و تفاوت‌های موارد مشاهده شده برسد. علم و دانش و کلیاتی که از تجربه به دست می‌آید با کمک حواس و استقرا آغاز می‌شود. برخلاف امور حسی که تکرارپذیر و کلی نیستند، استقرا و تجربه در سطح بالاتری از دریافت‌های حسی قرار داشته، با تکرار همراهند و می‌توانند مفید قاعده کلی باشند. تفاوت «تجربه» با «استقرا» در این است که در استقرا، تنها مشاهدات مکرر وجود دارد، ولی عقل نتوانسته است به علت پدیده دست یابد و تنها بر اساس همین مشاهدات مشابه، حکم کلی غیریقینی صادر می‌کند. در برخی موارد، استقرا مفید یقین است و آن در صورتی است که استقرا تام باشد. با توجه به این نکته، ابن‌سینا می‌گوید: «وقد يستعمل بوجه ما للتجربة ويحصل معه ضرب من اليقين» (ابن‌سینا، ۱۴۰۵ق - الف، ج ۲، ص ۵۶۶). ولی در تجربه، افزون بر مشاهدات مکرر، عقل با تشکیل قیاس پنهان، به علت پدیده پی می‌برد و به پشتوانه آن، حکم کلی یقینی صادر می‌کند (همان، ج ۳، ص ۹۸). با وجود این، برخلاف حکم کلی عقل، که از اطلاق برخوردار است، تجربه چنین نیست، بلکه حکم تجربی مقید و مشروط به شرایط تجربه شده است. در صورتی که چنین شرطی رعایت گردد، تجربه حکم کلی و یقینی در پی خواهد داشت. نخستین گام برای دستیابی به این هدف، ادراک حسی و به دنبال آن، استقرا و سرانجام، تجربه‌ای است که علت پدیده را دربر دارد (همان، ص ۹۶).

بر خلاف ارسطو (ارسطو، ۱۳۷۷، ص ۲۰) که به شناخت کلی و علی تجربه اعتقادی ندارد و جایگاه علمی و شناختی آن را در مرتبه فراتر از حس و فروتر از علم و هنر قرار می‌دهد، ابن‌سینا عنایت ویژه‌ای به تجربه دارد و آن را در شناخت علمی، کلی، علی و ذاتی اشیا مؤثر می‌داند. تجربه زمانی به وقوع می‌پیوندد که ذهن آدمی بر اثر آزمون‌های مکرر رابطه میان دو پدیده و مشاهده نتایج یکسان، به

رابطه علیت میان دو پدیده پی می‌برد و دربارهٔ آنها حکم کلی و یقینی صادر می‌کند. در واقع، بر اثر تکرار مشاهدات و موارد آزمایش شده و یکی بودن شرایط زمانی، مکانی و مانند آن، ذهن انسان با تکیه بر استدلال عقلانی و با تشکیل قیاس پنهان، با رد هرگونه اتفاقی بودن امور تحقق‌یافته، بین آنها روابط علی برقرار می‌سازد. وجود این نوع روابط علی موجب می‌شود تا فرد به ذات اشیا دست یابد و از اشتباه اخذ ما بالعرض به جای اخذ ما بالذات مصون بماند و از همه مهم‌تر، به یقین نایل آید (ابن‌سینا، ۱۴۰۵ق - الف، ج ۳، ص ۹۶). از این‌رو، می‌توان گفت: تجربه بر اساس استدلال و اصول عقلانی رخ می‌دهد و عقل در فرایند آن دخالت دارد و این دو با یکدیگر همکاری می‌کنند تا به نتایج مورد نظر برسند (ابن‌سینا، ۱۳۷۹، ص ۱۱۴-۱۱۵؛ همو، ۱۴۰۵ق - الف، ج ۳، ص ۹۶).

کارکردهای حس و تجربه

حواس گوناگونی در اختیار انسان قرار دارد که به واسطهٔ آنها می‌تواند نیازهای زیستی و ادراکی خود را تأمین کند. با توجه به اینکه نیازهای زیستی و ادراکی انسان متفاوتند، حواس متناسب با آنها نیز متنوع و گوناگون هستند. هر یک از حواس وظایف خاصی را بر عهده دارد؛ به‌گونه‌ای که برای تشخیص نرمی و زبری، مزه، بو، صدا و رنگ، باید - به ترتیب - از حس بساویی، چشایی، بویایی، شنوایی و بینایی کمک گرفت و از طریق آنها، از عالم خارج آگاهی یافت. اگر انسان و یا حیوان از این حواس برخوردار نباشد زمینه برای بقای وی نیز فراهم نخواهد شد و در پی آن، کسب شناخت و معرفت، که به استكمال نظری وی می‌انجامد، نیز امکان‌پذیر نمی‌شود. بقای شخص یا نوع حیوان به‌وسیلهٔ این حواس حفظ می‌شود.

بجز تأمین نیازهای زیستی و بدنی حیوان و انسان، حواس کارکردهای دیگری نیز دارند که بیشتر به انسان و تعقل و تفکر وی اختصاص می‌یابند. کسب علم و معرفت، متوقف بر کارکرد مناسب این حواس است، تا جایی که اگر انسان فاقد تمام یا برخی از آنها باشد، بهره‌ای از شناخت متناسب با آن را نیز نخواهد داشت. حواس از جایگاه والا و مهمی نزد شیخ‌الرئیس برخوردارند و همان‌گونه که خود او می‌گوید، بیشتر شناخت‌های متعارف انسان بر ادراکات حسی متوقف است (ابن‌سینا، ۱۴۰۵ق - الف، ج ۳، ص ۲۲۰) و حتی از ظاهر سخن ارسطو (۱۳۷۷، ص ۳-۶) به‌دست می‌آید که تمام علوم بر حواس مبتنی است. مطابق دیدگاه تجریدی و انتزاعی ابن‌سینا، حواس هم منبع معرفت جزئی‌اند و هم منشأ معرفت کلی و عقلی. به همین سبب، یکی از کارکردهایی که ابن‌سینا بر آن تأکید می‌کند، این است که ادراکات حسی جزئیاتی را برای انسان فراهم می‌آورند و

عقل کلیاتی را از آنها از طریق عمل تجرید انتزاع می‌کند. یکی دیگر از کارکردهای ادراک حسی، زمینه‌سازی برای ادراک مناسبات میان کلیات از سوی عقل است. پس از آنکه حس، اشیا را به‌طور فردی ادراک نمود و آنها را به ذهن القا کرد، این تصورات معقول و کلی می‌شوند. سپس عقل نسبت‌هایی بین آنها برقرار می‌کند. تحصیل مقدمات قضایای تجربی نیز به کمک حواس انجام می‌گیرد. تمام تجارب و احکام تجربی، مرهون ادراک حسی‌اند. همچنین متواترات از اقسام مجرب‌اتند و در نتیجه، متواترات هم متکی به حس هستند و ادراکات حسی در تأمین بخشی از مقدمات آنها دخالت دارند (ابن‌سینا، ۱۴۰۶ق، ج ۲، ص ۱۹۷). افزون بر این، مشاهدات و حسیات، که *ابن‌سینا* (۱۳۷۵، ج ۱، ص ۲۱۴) آنها را در فهرست مبادی برهان جای می‌هد، بر حواس مبتنی‌اند. در این نوع قضایا، همچنان که *ابن‌سینا* بر آن تصریح می‌کند، پس از تصور موضوع و محمول، عقل با تکیه بر حواس بیرونی، به حکم جزمی و یقینی دست می‌یابد (ابن‌سینا، ۱۳۸۳، ص ۱۱۲).

تجربه نیز که خود تحت تأثیر حس قرار دارد، به‌نحوی که یافته‌های حسی در تحصیل مقدمات آن دخیلند و از این حیث می‌تواند کارکردهای آن را دارا باشد، اگرچه از کارکردهای مهم دیگری نیز برخوردار است. همان‌گونه که پیش از این گفته شد، *ابن‌سینا* تجربه را یکی از مبادی برهان می‌داند که در پیدایش، شکل‌دهی و پیشرفت‌های گسترده علوم طبیعی و حتی علوم انسانی نقش مهمی بر عهده دارد. افزون بر این، معمولاً مردم در زندگی روزمره خود، از نتایج آنچه در موارد مشابه و یکسان، مشاهده و استقرا کرده‌اند، بهره‌مند می‌شوند و امور خود را بر اساس آن بنا می‌کنند. آنان حتی با بی‌نیازی از عملیات خاص عقلانی و بدون اینکه در پی کشف علت و معلول یا سبب و مسبب میان رخدادها و پدیده‌های اطراف باشند، ناخودآگاه به نتایج به‌دست‌آمده از استقرا و کثرت همسانی مشاهدات ترتیب اثر می‌دهند و آن را حجت می‌دانند و به آن پایبندند و زندگی خود را می‌گذرانند. به همین سبب، *ارسطو* (۱۳۷۷، ص ۲۱-۲۲) با اینکه تجربه را دربردارنده شناخت علت نمی‌داند، ولی آن را اساس علم و صنعت انسان در نظر می‌گیرد؛ زیرا تجربه صنعت را به‌وجود می‌آورد و بی‌تجربگی آدمی را دست‌خوش بخت و اتفاق می‌سازد. وی بر این باور است با اینکه صاحبان صنایع در پی شناسایی علل پدیده‌ها هستند و ارباب تجربه چنین نیستند، ولی در عمل، انسان‌های مجرب از کسانی که تنها از شناخت نظری و کلی برخوردارند، موفق‌ترند.

یکی دیگر از کارکردهای تجربه، حدس است. «حدسیات»، قضایایی هستند که عقل با تکیه بر تجربه‌های فراوان، آنها را تصدیق می‌کند. این قضایا، که «مجرب‌ات» به حساب می‌آیند (ابن‌سینا، ۱۳۷۵، ج ۱، ص ۲۱۳)، همانند آنها با تکرار مشاهده و قیاس پنهان همراهند. با وجود این، بر خلاف مجرب‌ات،

که قیاس پنهان در همه آنها یکی است، در حدسیات چنین نیست، بلکه بسته به ماهیت علت، متفاوت خواهد بود. حدس‌زننده با تکیه بر توانایی ذهنی و تجربه‌های به‌دست آمده و ذکاوت خود، می‌تواند بدون توجه به مقدمات، به نتیجه برسد. در واقع، مقدمات و نتیجه یکجا نزد او حاضرند. ابن‌سینا «حدس» را نوعی سرعت حرکت و انتقال از معلوم به مجهول می‌داند که در انسان‌های معمولی متداول نیست (همو، ۱۳۷۹، ص ۱۶۹). منظور از «حرکت» در اینجا، نوعی انتقال سریع از معلوم به مطلوب و به‌دست آوردن مجهول است که در آن سیر معمول منطقی استنتاج طی نمی‌شود.

محدودیت‌های حس و تجربه

با تمام اهمیتی که حواس و تجربه‌های حسی در معارف بشری دارند، حدود و ثغوری داشته، با محدودیت‌هایی مواجهند. از طریق حس، تنها می‌توان ظاهر اشیا و عوارض و حالات آنها را درک کرد، که پیداست امکان خطا نیز در آنها زیاد است. اگر آدمی بخواهد از شناخت عمیق و گسترده‌تری برخوردار شود، ناگزیر باید از عقل خود بهره جوید. ابن‌سینا معتقد است: حقیقت اشیا قابل شناسایی نیست؛ زیرا مبدأ معرفت آنها حس است، و حس نیز تنها به ظاهر اشیا دست‌رسی دارد و نمی‌تواند به ذات و باطن آنها برسد. اگر شرایطی فراهم می‌شد که انسان می‌توانست به علل و اسباب اشیا دست یابد و آنها را شناسایی کند شناخت حقایق برای وی امکان‌پذیر بود، ولی چون معمولاً از طریق حواس به آنها شناخت پیدا می‌کند، نمی‌تواند به حقیقت آنها نایل آید (ابن‌سینا، ۱۴۰۴ق- الف، ص ۷۷). با استفاده از عقل، می‌توان در باطن اشیا نفوذ کرد و روابط علی و معلولی را درک نمود و به تحلیل و استدلال پرداخت.

با اینکه در تجربه چنین شرایطی فراهم است و تجربه‌کننده با همکاری عقل و تجربه خود، به روابط علی بین پدیده‌ها پی می‌برد و از این طریق، به ذات اشیا و کلیت و یقین دست می‌یابد، ولی با خطا و محدودیت مواجه است. تجربه بر حس مبتنی است و به‌واسطه امکان خطاهای حس و ادراک حسی، در معرض خطا و اشتباه واقع می‌گردد. ابن‌سینا (۱۴۰۵ق- الف، ج ۳، ص ۹۶-۹۷) با تصریح بر مصونیت نداشتن تجربه از خطا، آن را مطلق و دائمی نمی‌داند، بلکه آن را محدود و مشروط به شرایط تجربه شده در ابعاد زمانی، مکانی و مانند آن می‌داند. وی می‌گوید که چگونه ممکن است تجربه مصون از خطا باشد و همیشه تولید یقین کند، درحالی‌که حتی قیاس نیز چنین نیست؟ گاهی در بررسی روابط علی و معلولی اشتباهی رخ می‌دهد و ما بالعرض به‌جای ما بالذات اخذ می‌گردد و در نتیجه، تجربه را از اساس با مشکل مواجه می‌سازد و از اطمینان و یقین می‌اندازد. افزون بر این، باید به محدودیت

تجربه نیز توجه شود و آن را تنها در حدود شرایط مکانی و زمانی و شبیه آن معتبر دانست و اعتبار آن را به قلمروها و اوضاع و احوال دیگر گسترش نداد.

دلالت‌های تربیتی حس و تجربه

بر اساس آنچه گفته شد، مطابق دیدگاه/ابن‌سینا، بیشتر شناخت‌ها و معرفت‌های انسان بر پایه حس و تجربه‌های حسی می‌رویند و به نوعی به آنها بازمی‌گردند. با وجود این، عقل و ادراک‌های عقلی در دستگاه معرفت‌شناسی ابن‌سینا در جایگاهی برتر و بالاتر از قوای حسی قرار دارد و معیار معرفت است؛ به نحوی که تجربه تنها در صورتی مفید یقین منطقی است که مقدمه عقلی به آن ضمیمه گردد. افزون بر این، برخی از شناخت‌های انسان عقلی محض‌اند و به‌طور مستقیم، هیچ نسبتی با حواس ندارند. بنابراین، همان‌گونه که نمی‌توان ابن‌سینا را عقل‌گرا به معنای دکارتی و یا افلاطونی دانست، به‌راحتی و به‌طور مطلق نیز نمی‌توان او را حس‌گرا و تجربه‌گرا همانند دیگر حس‌گرایان و تجربه‌گرایان نامید. با توجه به این توضیح، اکنون باید دید اتخاذ چنین موضع میانه‌ای بین عقل‌گرایی و تجربی‌گرایی چه دستاوردهایی می‌تواند در تعلیم و تربیت شامل انتخاب محتوا و آموزش و یادگیری علوم، به‌ویژه علوم تجربی، داشته باشد.

اصول انتخاب محتوای آموزش

موضعی که ابن‌سینا در خصوص حس و تجربه اتخاذ نموده است، بر انتخاب محتوای آموزش، به‌ویژه محتوای علوم تجربی، اثر می‌گذارد و اصولی را فراروی آن قرار می‌دهد که در ذیل دو نمونه از مهم‌ترین آنها توضیح داده می‌شود:

الف. اعتبار منطقی

صاحب‌نظران و اندیشمندان برنامه‌درسی، «اعتبار» را از جمله اصول و معیارهای مهم انتخاب محتوا می‌دانند. «اعتبار محتوا»، که به درستی و صحت آن مربوط است، بیشتر از دیدگاه‌های معرفت‌شناسان درباره حقیقت صدق، همچون نظریه «مطابقت»، نظریه «سازگاری» و نظریه «عمل‌گرایی» (حسین‌زاده، ۱۳۸۲، ص ۱۱۲؛ اوزمن و کراور، ۱۳۷۹، ص ۲۱۲؛ پژمان، ۱۹۹۳، ص ۴۲) و توجیه معرفت‌مانند «مبنای‌گرایی» و «انسجام‌گرایی» سرچشمه می‌گیرد. همان‌گونه که گفته شد، ابن‌سینا هر نوع علم و دانشی را در چارچوب استدلال منطقی توجیه می‌کند. از نظر وی، حتی اعتبار دانش تجربی نیز در قالب قیاس پنهان، به مستدل بودن و عقلانیت آن وابسته است. در این روش، هر قضیه‌ای از ماده و صورت تشکیل

شده، معیار صدق آن بر یقین استوار است. اگر گزاره‌ای خود بدیهی و یقینی باشد و یا از نظر محتوا و ماده و همچنین، شکل و صورت استدلال به گزاره یقینی بازگردد، صدق آن محرز می‌شود.

در این صورت، محتوایی برای آموزش و یادگیری انتخاب می‌گردد که با اندیشه‌ورزی انسان همراه بوده، منطقی و استدلال‌پذیر باشد و بتواند خرد وی را پیرواراند. چنین محتوایی می‌تواند از علوم گوناگون تجربی یا نظری تشکیل یابد. این محتوا در بالاترین سطح از اهمیت و ارزش، در چارچوب شناخت استدلالی و برهانی آفریدگار و جهان هستی و مخلوقات او ترسیم می‌گردد و در علمی مانند الهیات و فلسفه اولی نمایان می‌شود. در سطوح پایین‌تر از اهمیت نیز می‌توان از محتوایی سخن گفت که در علمی مانند ریاضیات، طبیعیات، اخلاق و سیاست، منطقی و علوم کاربردی و حرفه‌ای همچون پزشکی و کشاورزی موجودند. *ابن‌سینا در منطق‌المشرقیین (۱۴۰۵ق-ب، ص ۶-۸)* پس از تقسیم علوم حکمی به اصلی و فرعی، علمی مانند پزشکی، کشاورزی و نجوم را در بخش فرعی قرار می‌دهد. وی علوم اصلی را نیز به علوم آلی مانند (منطق) و علوم غیرآلی، یعنی نظری و عملی تقسیم می‌کند. در حیطه و قلمرو علوم نظری، علم کلی، علم الهی، علم ریاضی و علم طبیعی جای دارند. علمی مانند اخلاق، تدبیر منزل، سیاست و شاخت نبی، به علوم عملی مرتبطند. این طبقه‌بندی از علوم، افزون بر اینکه جایگاه علوم را مشخص می‌سازد، نشان‌دهنده برتری و اهمیت برخی از آنها به‌ویژه علوم عقلی نیز می‌باشد.

ب. تناسب با سطح درک و فهم فراگیران

به نظر می‌رسد که از پیوستار معرفت *ابن‌سینا* و ابتدای بیشتر علوم و معارف بشری بر معرفت حسی، بتوان اصل «تناسب محتوا با سطح درک و فهم فراگیران» را استنباط کرد. در این پیوستار، معارف بشری سلسله مراتبی از پایین‌ترین مرتبه، یعنی شناخت‌های حسی تا بالاترین مرتبه، یعنی شناخت‌های عقلی را تشکیل می‌دهند که به‌صورت پلکانی به هم مرتبط و وابسته‌اند. این سلسله مراتب و وابستگی موجب می‌شود شناخت و آگاهی متناسب با هر مرحله و پس از پشت‌سر گذاشتن مرحله یا مراحل پیشین رخ دهد؛ به نحوی که دانش‌آموزان قادر خواهند بود تا با توجه به آمادگی‌ها و تجربه‌های به‌دست آمده، حتی علوم انتزاعی و عقلی را نیز بهتر بیاموزند و درک کنند. بر این اساس، در گام‌های نخستین، که کودک در مرحله حسی و تجربی به سر می‌برد، محتوا نیز با توجه به چنین قابلیت و در جهت رشد عقلانی وی انتخاب می‌گردد. به همین سبب، محتوایی برگزیده می‌شود که بیشتر جنبه عینی و مشاهده‌ای دارد. به‌تدریج، کودک رشد می‌کند و معانی را می‌فهمد و سپس به تخیلات می‌پردازد و

سرانجام، با تکیه بر عقل و خرد خویش، می‌اندیشد و مطالب انتزاعی را درک می‌کند. در تمام این مراحل، محتوای برنامهٔ درسی نباید از حد و توان کودک فراتر رود.

شیخ‌الرئیس در برخی از آثارش (ابن‌سینا، ۱۹۸۵، ص ۱۲-۱۴)، علاوه بر اینکه آشکارا و به‌طور جداگانه از این اصل سخن می‌گوید، مراحل تعلیم و تربیت کودک را نیز بر اساس مراحل رشد و قابلیت‌های وی تنظیم می‌کند. *ابن‌سینا* در کتاب *سیاست*، قابلیت یادگیری را برای انتخاب رشته‌ها و حرفه‌ها لازم می‌داند. وی تعلیم و تربیت را در سه مرحله قرار می‌دهد. او این مراحل را بر اساس آمادگی و توانمندی‌ها و مراحل رشد جسمی و شناختی کودک در نظر می‌گیرد (در توضیح این مراحل از آثار اعرافی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۲۹۵-۲۹۷؛ داودی، ۱۳۹۴، ج ۲، ص ۱۶۱-۱۷۱ استفاده شده است). در مرحله نخست و پیش از شش سالگی، با توجه به اینکه کودک تازه از شیر گرفته شده و هنوز به توانایی‌های لازم دست نیافته است، تعلیم و تربیت به شکل غیررسمی و در خانواده اتفاق می‌افتد.

آموزش رسمی از شش سالگی آغاز می‌گردد (ابن‌سینا، ۲۰۰۵م، ج ۱، ص ۲۰۷). ورود به این دوره نیز نیازمند پیدایش آمادگی‌ها و توانمندی‌هایی در کودک است. *ابن‌سینا* وجود سه نوع آمادگی جسمی، زبانی و ذهنی را در کودک لازم می‌داند. در ابتدای دورهٔ آموزش رسمی، با توجه به شرایط و ویژگی‌های کودک، باید از تحمیل تکالیف مشکل بر او دوری جست. به همین سبب، محتوای برنامهٔ درسی شامل موضوعاتی مانند قرآن، مسائل دینی، زبان و شعر است. در خصوص شعر، *ابن‌سینا* نخست از آموزش رجز و اشعار کوتاه و سپس از آموزش قصیده و اشعار طولانی سخن بر زبان می‌آورد.

وقتی دانش‌آموز مراحل قبلی را با موفقیت پشت سر گذاشت و آمادگی‌های عقلی و ذهنی و قابلیت‌های لازم در او ایجاد شد، وارد مرحلهٔ سخت‌تری می‌شود که به آموزش‌های تخصصی و حرفه‌ای اختصاص دارد. در این دوره، باید توانایی‌ها و استعدادها را شناسایی شوند تا آنان بتوانند بر پایهٔ آن، رشتهٔ تخصصی متناسب با خود را برگزینند. با توجه به اینکه توانایی‌ها و استعدادها دانش‌آموزان متفاوتند و میزان آنها نیز در آنان یکسان نیست، هر کس نمی‌تواند هر رشته و حرفه‌ای را انتخاب کند و در آن به موفقیت برسد. *ابن‌سینا* این مطلب را دربارهٔ فلسفه با صراحت بیان می‌کند. وی در پایان کتاب *الاشارات و التنبیها* (ابن‌سینا، ۱۳۷۵، ج ۳، ص ۶۱۹) پنج گروه را شایستهٔ فراگیری فلسفه نمی‌داند که یکی از آنها کسانی‌اند که استعداد فلسفه ندارند.

اصول آموزش و یادگیری

موضعی که ابن‌سینا دربارهٔ حس و تجربه اتخاذ نموده است، بر آموزش و یادگیری نیز اثر می‌گذارد و اصولی را فراروی آنها قرار می‌دهد. توجه به نقش حواس و تجربه، فعال بودن فراگیران، و رشد و شکوفایی قدرت تفکر از جمله مهم‌ترین این اصول هستند که در ذیل توضیح داده می‌شوند:

۱. توجه به نقش حواس و تجربه

پژوهش‌های انجام شده در حوزهٔ روان‌شناسی یادگیری نشان می‌دهند که هر یک از حواس گوناگون آدمی در یادگیری وی نقش دارند. اگرچه بخشی از یادگیری با حس شنوایی انجام می‌شود، ولی بخش مهم دیگر از طریق حس بینایی اتفاق می‌افتد (امیرتیموری، ۱۳۸۳، ص ۲۷). حواس دیگری همچون لامسه، بویایی و چشایی نیز به سهم خود، در یادگیری انسان مؤثرند. از لحاظ رتبه‌بندی، حس بینایی در جایگاه نخستین، پس از آن شنوایی، و حواس دیگر در مرتبهٔ بعدی هستند. موضوع حایز اهمیت در اینجا، به‌کارگیری حواس گوناگون در آموزش و یادگیری است. با توجه به تحقیقات به عمل آمده، آموزش را نباید تنها به شیوه‌های شنیداری محدود ساخت، بلکه می‌توان با اولویت دادن به شیوهٔ دیداری و به‌ویژه تلفیقی از دیداری و شنیداری، تأثیر زیادی بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان بر جای گذاشت.

در دیدگاه ابن‌سینا، با توجه به اینکه بیشتر علوم و معارف بر پایهٔ حس و معرفت‌های حسی می‌رویند، در آموزش و یادگیری نمی‌توان از این دست از ابزار معرفتی چشم‌پوشی کرد. بر اساس این نگرش، نقطهٔ آغاز علم و دانش، از حواس بیرونی است و تا زمانی که این مرحله به‌درستی و همه‌جانبه تحقق نیابد، مراحل بعدی با مشکل مواجه می‌گردد. به همین سبب، شیخ‌الرئیس به پیروی از ارسطو اعتقاد دارد که اگر کسی فاقد یکی از حواس باشد از شناخت و آگاهی‌های لازم در آن زمینه محروم خواهد شد و بخشی از علوم را از دست می‌دهد. بنابراین، در روش‌های آموزش و یادگیری، نباید از این اصل غفلت ورزید و تا حد ممکن باید حواس دانش‌آموزان را به‌کار انداخت و آنان را برای مراحل بالاتر فراگیری علم و دانش، مهیا ساخت. به هر میزان که معلم بتواند حواس گوناگون دانش‌آموزان را به حقایق عالم هستی جلب نماید و آنان را با دنیای واقعی آشنا سازد، شناخت و آگاهی‌های آنان بیشتر و بهتر خواهد شد.

روشن است که اگر دانش‌آموزان به‌طور عینی و از طریق تجربه و مشاهده، جهان اطراف خود را بشناسند و اطلاعات درسی مربوط به آن را به‌دست آورند، فهم و درک مطالب و موضوعات

درسی برای آنان آسان‌تر و عمیق‌تر خواهد بود. این آگاهی‌ها در رشد و شکوفایی عقل و خرد دانش‌آموزان اثر می‌گذارند و موجب می‌شوند تا آنان با دستی پر به تفکر پردازند و در استدلال منطقی، با کمبود اطلاعات مواجه نگردند. با وجود این، شناسایی واقعی و عینی جهان هستی همیشه امکان‌پذیر نیست. برای مثال، در آموزش علوم همچون فلسفه، نمی‌توان از روش‌های تجربی و مشاهده‌ای کمک گرفت. در این‌گونه موارد، با استفاده از روش‌هایی مانند «تشبیه معقول به محسوس» و یا با به‌کارگیری فناوری‌های سمعی و بصری، می‌توان آموزش و یادگیری را آسان ساخت و حقایق را تا حدی ترسیم نمود.

۲. فعال بودن فراگیران

به نظر می‌رسد ارتباط تنگاتنگ بین حس و عقل در فرایند معرفت و تجربه‌های حسی از یک‌سو، و تأکید بر رشد و پرورش قوای عقلانی و نیز تمرکز بر عقل به‌عنوان معیار معرفت از سوی دیگر، ابن‌سینا را بیشتر به سمت دیدگاهی سوق می‌دهد که در آن رشد قابلیت‌های فکری، پرهیز از حفظ و انباشت اطلاعات و درگیری فعالانه با دانش و اطلاعات مورد تأکید قرار گرفته، «الگوها و روش‌های یاددهی و یادگیری فعال» حایز اهمیت‌اند. در این دسته از روش‌های یاددهی و یادگیری، دانش‌آموز نقش اصلی را در فرایند یادگیری ایفا می‌کند و معلم تسهیل‌کننده آن به حساب می‌آید. دانش‌آموز می‌کوشد تا دخالت عوامل خارجی در یادگیری را به حداقل کاهش دهد و خود فعالانه در آن درگیر شود و آن را تحت کنترل خویش درآورد. همچنین، در این نوع یادگیری، خودارزشیابی مهم‌ترین و متداول‌ترین وسیله و ابزار برای بررسی میزان پیشرفت تحصیلی فراگیر است (بلدوین، ۱۹۸۸، ص ۵).

از نظر ابن‌سینا، علم و معرفت در هیچ‌یک از مراحل و مراتب خود، بدون فعالیت دانش‌آموز تحقق نمی‌یابد. حتی معرفت حسی نیز، که در ظاهر با پذیرش و قبول صورت‌های خارجی همراه است، از طریق نوعی از فعالیت ادراک‌کننده رخ می‌دهد. در تعریف «حس» و «تجربه»، منفعل نبودن ادراک حسی مورد اشاره قرار گرفت. ادراک حسی از طریق انتزاع صورت از حقایق خارجی پدید می‌آید و انتزاع نیز نوعی فعالیت نفس و عقل است. در واقع، احساس و ادراک از یکدیگر متفاوتند و ادراک واقعی توسط حس مشترک صورت می‌گیرد. صورت‌های دریافت شده از سوی حواس ظاهری، برای لحظاتی در حس مشترک باقی می‌مانند تا کار و فعالیت ادراک روی آنها انجام شود.

افزون بر این، اتخاذ راه میانه بین تجربه‌گرایی و عقل‌گرایی از سوی ابن‌سینا، می‌تواند مهر تأییدی بر فعال بودن فراگیر باشد و از منفعل بودن وی در آموزش و یادگیری جلوگیری به عمل

آورد. چنین موضعی که معرفت را امری منتزع از واقعیت خارجی می‌داند، از نظریه صرفاً تجربی یادگیری متمایز است. این نظریه، که نمونه افراطی آن را می‌توان در رفتارگرایی مشاهده نمود، با یکسان تلقی کردن یادگیری و تأثرات حسی، ذهن را تنها منفعل و پذیرا می‌داند و مانع تمام نیروهای ذهن برای کسب دانش از خارج توسط فرد است. این در حالی است که عقل در دیدگاه تجربی *ابن‌سینا* نقش مهمی دارد و تا زمانی که تجربه با استدلال پنهان عقلی ترکیب نشود و تأیید نگردد، معتبر نخواهد بود. می‌توان گفت: که فرایندهای تجربی و عقلانی به هم پیوسته‌اند تا معرفتی را شکل دهند که محصول فعالیت ذهن انسان بر روی داده‌های تجربی است. وقتی امر یا چیزی به تجربه فراگیر در می‌آید، از یکسو، عملی روی آن انجام می‌دهد، و از سوی دیگر، به اقتضای چگونگی آن تغییری را می‌پذیرد. در نتیجه، تجربه افزون بر وجه منفعل، وجه فعال نیز دارد تا با هماهنگی آن دو، یادگیری معناداری تحقق یابد.

در این صورت، معلم به‌جای القای پی‌درپی مطالب درسی، فرصتی چالش‌برانگیز را در کلاس تدارک می‌بیند تا دانش‌آموزان فعالانه در بحث شرکت کنند و جوانب گوناگون موضوع را بررسی کنند. در واقع، یکی از راه‌های نزدیکی بیشتر به واقعیت و دریافت حقیقت امور، که در معرفت‌شناسی طرفداران نظریه «مطابقت» همچون *ابن‌سینا* بدان معتقدند، نگرستن به آنها از جوانب مختلف و منظرهای متفاوت است. این منظرهای متفاوت و ابعاد گوناگون می‌توانند در رابطه میان افراد گشوده شوند و سرانجام، دستیابی به دانشی متقن را تضمین نمایند (باقری، ۱۳۸۹، ص ۱۹۳). در چنین فضایی، همه دانش‌آموزان قادرند تا درباره موضوعات درسی با یکدیگر و با معلم به تعامل بپردازند و بر انگیزه یادگیری خویش بیفزایند و آن را معنادار سازند. گاه دیدگاهی برای دانش‌آموزان خوشایند و جالب به نظر می‌رسد و آن را می‌پذیرند. در مقابل، ممکن است دیدگاه دیگری با اشکالات و ایرادهایی از سوی آنان مواجه گردد و به نقد و انتقاد کشیده شود.

ابن‌سینا در کتاب *السیاسة* (۱۹۸۵م، ص ۱۳-۱۴)، بر روابط مؤثر بین دانش‌آموزان در مدرسه و کلاس درس تأکید می‌ورزد و آن را موجب نشاط و انگیزه بیشتر در یادگیری می‌داند که می‌تواند در گسترش فهم و درک مطالب تأثیرگذار باشد. وقتی کودک در مدرسه و کلاس، در کنار کودکان دیگر قرار می‌گیرد و با آنان انس پیدا می‌کند، چنین محیطی نه تنها برای او خسته‌کننده نخواهد بود و از فعال بودنش نمی‌کاهد، بلکه در وی نشاط و شادی ایجاد می‌کند و باعث علاقه‌مندی وی به درس شده، بر فعالیت و تلاش او می‌افزاید. گاهی کودک به خود می‌بالد و گاهی نیز نسبت به دیگران غبطه می‌خورد و در این صورت، فعالانه می‌کوشد تا از آنان عقب نماند.

۳. رشد و پرورش قدرت تفکر

همان‌گونه که گفته شد، با وجود اهمیت حواس و معرفت‌ها و تجربه‌های حسی، شناخت حقیقی و کمال واقعی آدمی در شناخت عقلی وی نهفته است. *ابن‌سینا* معرفت‌ها و تجربه‌های حسی را زمینه‌ای برای کسب معرفت عقلانی و برخوردارگی از قدرت تفکر و استدلال می‌داند. عقل معیار معرفت است و تجربه و روش تجربی در صورتی اعتبار می‌یابند که از پشتوانه عقلی برخوردار گردند. با عقل انسانی، حتی می‌توان در معرفت‌ها و تجربه‌های حسی دخل و تصرفاتی به عمل آورد و آنها را در جهت تقویت توانایی عقلانی و قدرت تفکر به کار گرفت. آدمی باید بکوشد تا با بهره‌مندی هرچه زیادتر از این دست معارف و تجارب، ادراکات عقلی بیشتری را به دست آورد و متفکرانه و مستدل به حقایق هستی آگاهی یابد. اگرچه استعداد عقلانی به صورت هیولانی در نهاد انسان قرار داده شده است و وی با چنین استعدادی پا به عرصه هستی می‌گذارد، ولی شکوفا شدن آن مبتنی بر ورود محسوسات به ذهن و رشد، و پیشرفت آن نیز وابسته به محسوسات بیشتر و زیاد شدن تجارب است. در واقع، معرفت‌های حسی به تدریج، زمینه رشد و شکوفایی توانایی عقلانی و قدرت تفکر را فراهم می‌آورند و در عین حال، عقل نیز معرفت‌ها و تجربه‌های حسی را شفاف می‌سازد و به آنها اعتبار می‌بخشد.

بر این اساس، در روش‌های آموزش و یادگیری، افزون بر اینکه لازم است معرفت‌ها و تجربه‌های حسی مد نظر قرار گیرد و فراگیران در معرض مشاهدات و تجربه‌های گوناگون واقع شوند، نباید از رشد و شکوفایی توانایی عقلانی و قدرت تفکر آنان نیز چشم‌پوشی کرد. مطابق این دیدگاه، دانش‌آموزان هیچ‌گاه با آزمایش و خطا با مسائل و مشکلات مواجه نمی‌شوند تا از این طریق به تجاربی دست یابند که از هرگونه تفکر و استدلالی مبرا است، بلکه آنان همواره عاقلانه و متفکرانه با محیط اطراف خود برخورد می‌کنند و به تجربه‌هایی نایل می‌آیند که با تفکر همراه است. آنان وقتی با موقعیت و وضعیت مجهولی مواجه می‌گردند، به تجزیه و تحلیل آن می‌پردازند و روابط بین اشیا و چگونگی آنها را کشف می‌کنند و می‌کوشند تا با تکیه بر اطلاعات موجود و معلوم و چینش مقدمات استدلال، به نتیجه برسند و مسائل خویش را حل کنند. پیداست که به هر میزان دانش‌آموزان از تجربه بیشتری برخوردار شوند، با برخوردارگی از قدرت تفکر و حدس قوی و بدون توجه به مقدمات، سریع‌تر به نتیجه می‌رسند (*ابن‌سینا*، ۱۳۷۹، ص ۱۶۹). در واقع، مقدمات و نتیجه یکجا نزد آنان حاضرند. شاید بتوان شباهت‌هایی میان حدس مورد نظر *ابن‌سینا* و خلاقیت در نظر گرفت. خلاقیت یا آفرینندگی بر اساس دیدگاه سانتراک، توانایی اندیشیدن درباره امور از راه‌های تازه و غیرمعمول می‌باشد (سیف، ۱۳۸۹، ص ۳۹۸).

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

مطابق دیدگاه /ابن‌سینا، بیشتر شناخت‌ها و معرفت‌های انسان بر پایه حس و تجربه‌های حسی می‌رویند و به نوعی، به آنها باز می‌گردند. معرفت‌های حسی به تدریج، زمینه رشد و شکوفایی توانایی عقلانی را فراهم می‌آورند. با وجود این، عقل و ادراک‌های عقلی در دستگاه معرفت‌شناسی /ابن‌سینا در جایگاهی برتر و بالاتر از قوای حسی قرار دارند و معیار معرفت هستند؛ به نحوی که تجربه تنها در صورتی مفید یقین منطقی است که مقدمه عقلی به آن ضمیمه گردد. افزون بر این، برخی از شناخت‌های انسان عقلی محض‌اند و به‌طور مستقیم، هیچ نسبتی با حواس ندارند. بنابراین، همان‌گونه که نمی‌توان /ابن‌سینا را عقل‌گرا به معنای دکارتی و یا افلاطونی دانست، به راحتی و به‌طور مطلق نیز نمی‌توان او را حس‌گرا و تجربه‌گرا همانند دیگر حس‌گرایان و تجربه‌گرایان نامید. به نظر می‌رسد موضعی که وی اتخاذ کرده است و از آن حمایت می‌کند، بینابین و میانه بوده، از هر دو ابزار ادراک حسی و عقلی در جای خود بهره‌مند می‌شود. در این دیدگاه، انسانیت انسان با ادراکات عقلی تحقق می‌یابد. آدمی باید بکوشد تا با بهره‌مندی هرچه بیشتر از ادراکات حسی، توانمندی‌های عقلی خود را تقویت کند و تجربه‌های بیشتر را به‌دست آورد تا بر علوم خویش بیفزاید و آنها را در جهت تقویت توانایی عقلانی و قدرت تفکر به‌کار بندد.

چنین نگرشی درباره حس و تجربه‌های حسی، که /ابن‌سینا را از دیگر حس‌گرایان و تجربه‌گرایان متمایز می‌سازد، بر دانش تعلیم و تربیت اثر می‌گذارد و عناصر مهم آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد. مطابق این دیدگاه، در انتخاب محتوای آموزش و یادگیری، باید به اعتبار منطقی و عقلی آن توجه نمود و محتوایی را برگزید که از توجیه منطقی برخوردار باشد. افزون بر این، تناسب محتوا با سطح درک و فهم فراگیران نیز باید ملاحظه شود و محتوایی انتخاب گردد که آنان در هر مرحله‌ای از رشد ذهنی خویش بتوانند آن را درک کنند. این اصل به‌ویژه از آن نظر مهم است که علوم غالباً، گام‌های تدریجی را سپری می‌کنند. همچنین در روش‌های آموزش و یادگیری، به‌کارگیری ابزارهای آموزشی شنیداری و دیداری و بهره‌مندی از تجارب عملی فراگیران، فعال بودن و رشد و پرورش قدرت تفکر آنان، حایز اهمیت‌اند.

منابع

- ابن‌سینا، حسین‌بن عبدالله، ۱۳۲۶، *تسع رسائل فی الحکمة و الطبیعات*، قاهره، دار العرب.
- _____، ۱۳۶۳، *المبدأ و المعاد*، به اهتمام عبدالله نورانی، تهران، موسسه مطالعات اسلامی.
- _____، ۱۳۸۳، *منطق دانشنامه علایی*، با مقدمه، حواشی و تصحیح محمد معین و سیدمحمد مشکوه، همدان، دانشگاه بوعلی سینا.
- _____، ۱۳۷۵، *الاشارات و التنبیها*، با شرح خواجه نصیرالدین طوسی و فخر رازی، قم، نشر بلاغه.
- _____، ۱۳۷۹، *النجاه من الغرق فی بحر الضلالات*، مقدمه و تصحیح محمدتقی دانش‌پژوه، تهران، دانشگاه تهران.
- _____، ۱۴۰۰ق، *رسائل*، قم، بیدار.
- _____، ۱۴۰۶ق، *الشفاء - الطبیعات*، با تحقیق سعید زاید، قم، کتابخانه مرعشی نجفی.
- _____، ۱۹۸۵م، *کتاب السیاسة*، قاهره، دار العرب.
- _____، ۲۰۰۵م، *القانون فی الطب*، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
- _____، ۱۴۰۴ق - الف، *التعلیقات*، تحقیق عبدالرحمان بدوی، قم، مکتب الاعلامی الاسلامی.
- _____، ۱۴۰۵ق - الف، *الشفاء - المنطق*، قم، کتابخانه مرعشی نجفی.
- _____، ۱۴۰۴ق - ب، *الشفاء - الالهیات*، با تصحیح سعید زاید و ال‌اب قنوانی، قم، کتابخانه مرعشی نجفی.
- _____، ۱۴۰۵ق - ب، *منطق المشرقتین*، قم، کتابخانه مرعشی نجفی.
- ادیبی، حسین و عبدالمعبود انصاری، ۱۳۸۳، *نظریه‌های جامعه‌شناسی*، تهران، دانژه.
- ارسطو، ۱۳۷۷، *متافیزیک*، چ دوم، ترجمه شرف‌الدین خراسانی، تهران، گفتار.
- اعرافی، علیرضا و همکاران، ۱۳۸۶، *آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت*، تهران، سمت.
- امیر تیموری، محمدحسین، ۱۳۸۳، *رسانه‌های یاددهی - یادگیری: شناسایی، انتخاب، تولید و کاربرد*، چ چهارم، ویرایش دوم، تهران، ساوالان.
- اوزمن، هوارد و کراور، ساموئل ام، ۱۳۷۹، *مبانی فلسفی تعلیم و تربیت*، ترجمه غلامرضا متقی‌فر و دیگران، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی^ع.
- باقری، خسرو، ۱۳۸۹، *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران*، تهران، علمی و فرهنگی.
- بزرگمهر، منوچهر، ۱۳۸۲، *فلاسفه تجربی انگلستان: لاک و بارکلی*، تهران، مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
- بیات، عبدالرسول، ۱۳۸۶، *فرهنگ واژه‌ها*، قم، مؤسسه فرهنگ و اندیشه دینی.
- حسین‌زاده، محمد، ۱۳۸۲، *پژوهشی تطبیقی در معرفت‌شناسی معاصر*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی^ع.
- حمید، حمید، ۱۳۶۹، «ابن‌سینا فرزانه‌ای متعلق به فرهنگ انسانی»، *ایران‌شناسی*، سال سوم.
- _____، ۱۳۷۷، «روش در معرفت‌شناسی ابن‌سینا»، *ایران‌شناسی*، سال دهم، ش ۴، ص ۷۶۹-۷۸۱.

- داودی، محمد، ۱۳۹۴، *فلسفه تعلیم و تربیت مشاء*، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- دکارت، رنه، ۱۳۶۹، *تأملات در فلسفه اولی*، ترجمه احمد احمدی، تهران، نشر دانشگاهی.
- دیویی، جان، ۱۳۴۱، *مقدمه‌ای بر فلسفه آموزش و پرورش یا دموکراسی و آموزش و پرورش*، ترجمه ا.ح. آریان‌پور، تهران، کتاب‌فرورشی تهران.
- ، ۱۳۷۵، *تجربه و آموزش*، ترجمه منصور تولیتی، تهران، مشکوه.
- زیباکلام مفرد، فاطمه و سمیرا حیدری، ۱۳۸۷، «بررسی دیدگاه ابن‌سینا در تعلیم و تربیت، مبانی، اصول، اهداف، محتوا و روش»، *روان‌شناسی و علوم تربیتی*، دانشگاه تهران، سال ۳۸، ش ۳.
- سیف، علی‌اکبر، ۱۳۸۹، *روان‌شناسی پرورشی نوین، روان‌شناسی یادگیری و آموزش*، ویراست ششم، تهران، دوران.
- صدیق، عیسی، بی تا، «نظریات ابن‌سینا درباره تعلیم و تربیت و مقایسه اجمالی آن با افلاطون و ارسطو»، *مجله دانشکده ادبیات*، سال ۲، شماره ۱.
- فعالی، محمدتقی، ۱۳۷۶، *ادراک حسی از دیدگاه ابن‌سینا*، قم، دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه.
- قربانی، قدرت‌الله، ۱۳۹۰، «ابعاد و کارکردهای استقرا و تجربه در فلسفه ابن‌سینا»، *ذهن*، ش ۴۷، ص ۱۴۵-۱۶۸.
- قوام صفری، مهدی، ۱۳۸۰، «معرفت یقینی از دیدگاه ابن‌سینا»، *ذهن*، ش ۸، ص ۸۱-۱۳۰.
- کاوندی، سحر، ۱۳۸۹، «ادراک حسی: مقایسه دیدگاه ابن‌سینا و تئوری‌های جدید علوم اعصاب»، *حکمت سینوی*، ش ۴۴، ص ۱-۱۹.
- مصباح، علی، ۱۳۹۱، «نقد و بررسی مبانی تجربه‌گرایی در علوم انسانی»، *اسراء*، ش ۱۱، ص ۱۱۹-۱۴۲.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۶۹، *شرح مبسوط منظومه*، تهران، حکمت.
- نواک، جورج، ۱۳۸۴، *فلسفه تجربه‌گرا* (از لاک تا پوپر)، ترجمه پرویز بابایی، تهران، آزاد مهر.
- الیاس، جان، ۱۳۸۵، *فلسفه تعلیم و تربیت* (قدیم و معاصر)، ترجمه عبدالرضا ضرابی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.

Benton, Ted, 1998, "Naturalism in social science", *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, CD Version 1.0.

Bladwin, J. and Williams, H., 1988, *active learning*, Britain T.J Press.

Corn, Stanley & Ward, Lawrence, 1989, *sensation & perception*, Harcourt College Pub.

Descartes, Rene, 1962, *The philosophical works of Descartes*, edited and translated by Elizabeth Halane and G.T Ross, 2 Vols, London & New York: Cambridge University press.

James, William, 1918, *The principles of psychology*, Vol.1, NY: Dover Publications.

Locke, J., 1961, *An essay concerning human understanding*, London: Yaton.

Pojman, L.P., 1993, *The theory of knowledge: classical and contemporary readings*, California: Wadsworth Press.

Simon, P.Roger & Greenberg, A.David & Aminoff, J.Michael, 2009, *clinical neurology*, New York: Mc Graw Hill.

اختیار تعمیم‌یافته و بسیط در تحول اخلاقی

سیداحمد فقیهی / استادیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی *

محمد رضا کیومرثی اسکویی / دانشجوی دکتری مدرسی معارف اسلامی، گرایش اخلاق kioomarsy@yahoo.com

دریافت: ۱۳۹۵/۷/۲۶ - پذیرش: ۱۳۹۵/۱۲/۱

چکیده

عوامل و موانع تحول در اخلاق از مسائل مهم علم اخلاق و تربیت به‌شمار می‌رود. در این بین، آنچه کمتر بدان توجه شده ویژگی اثرگذاری عنصر «اختیار» است. عمل اختیاری انسان را می‌توان در قالب «عمل صالح» در قرآن تحلیل کرد. فارغ از عوامل اولیه ایجاد انگیزه برای یک عمل صالح، مانند آموزش و تربیت، آنچه در تداوم یک رفتار اخلاقی و نیز تعمیم‌پذیری آن به سایر صفات اخلاقی مؤثر است ویژگی ارادی بودن و از روی اختیار انجام دادن یک عمل اخلاقی است. نتایج حاصل از این مقاله نشان می‌دهد که انجام اختیاری اعمال صالح از یک سو، به تقویت و تداوم همان عمل منجر می‌شود؛ و از سوی دیگر، اراده عادت شده - دست کم - در برخی صفات اخلاقی، به سایر صفات توسعه می‌یابد؛ یعنی دارنده یک صفت اخلاقی خاص، در صورت تکرار و تداوم، سایر صفات اخلاقی را هم به سوی خود جلب خواهد کرد. تعمیم‌پذیری اختیار، شامل تحول منفی در صفات ضد اخلاقی نیز می‌شود. برای مثال، صفت صالح «ذکر» و «هوای نفس» به‌عنوان مصادیق هر دو گروه بررسی شده است. پژوهش‌های سابق، قرآن و عمدتاً تفاسیر در این زمینه مطالعه و تحلیل شده است.

کلیدواژه‌ها: خلق، تحول اخلاقی، عمل صالح، اختیار بسیط، اختیار تعمیم‌یافته.

مقدمه

عوامل تأثیرگذار بر تحول اخلاقی را به دو گونه متفاوت می‌توان در نظر گرفت: عوامل برون‌فردی و عوامل درون‌فردی. «عوامل برون‌فردی» عواملی هستند که از ابتدا، بروز و ظهور بیرونی دارند و از آنها به‌عنوان «موقعیت‌های تعیین‌کننده» می‌توان یاد کرد. البته برای عوامل برون‌فردی می‌توان نقش ماورایی و الهی را هم در نظر گرفت که در ظاهر، غیراختیاری هستند. هرچند می‌توان گفت به سبب روشن نبودن سهم دقیق اختیار، بیشتر از آن به‌عنوان «توفیقات الهی» و «امداد الهی» یاد می‌کنیم، اما ممکن است اختیار انسان در این حالات نیز وجود داشته باشد. در هر صورت، تأثیرگذاری عوامل بیرونی به هر شکلی که باشد در نهایت، به واسطه تغییرات درونی است؛ زیرا هر عاملی - اگرچه کاملاً بیرونی باشد - مانند اتفاق یا واقعه‌ای بدون دخالت فرد یا آموزش، ابتدا توسط مُدرکی همچون انسان درک شده، تجزیه و تحلیل می‌شود، سپس با برانگیختن قوای داخلی، مانند انگیزش و میل، تأثیرگذاری خود را بر اراده فرد گذاشته، او را برای انجام عمل اخلاقی جدید حرکت می‌دهد. این موضوع حتی در دیدگاه روان‌شناسان رفتاری‌نگر اخیر نیز، که بر خلاف رفتاری‌نگرهای سنتی نقش ذهن را حذف می‌کردند، تحت عنوان پردازش بخش درونی یا بخش «O» (Organism) پذیرفته شده است. از این رو، عوامل درون‌فردی از این حیث دارای اهمیت است که در نهایت، عامل بلافصل تبدیل انگیزش به رفتار خارجی می‌شود.

این مقاله درباره عواملی سخن نمی‌گوید که برای اولین بار، منشأ بروز یک رفتار اخلاقی می‌شوند، بلکه هدف بررسی شرایطی است که پس از انجام یک عمل اخلاقی، برای یک یا چند بار به وجود خواهد آمد. حال علت اصلی به وجود آمدن یکی دوبار این عمل، هرچه می‌خواهد باشد؛ آنچه مهم است اینکه رفتار مورد نظر بر پایه اختیار و اراده فرد به عمل آمده است. فرض این است هرگاه عمل اخلاقی بر اساس میل و آگاهی باشد، منشأ «تقویت اختیاری بسیط» و «تقویت اختیاری تعمیم‌یافته» خواهد بود. در این زمینه، آنچه کمتر بدان توجه شده پیامدهای مؤثر پس از پیدایش یک عمل اخلاقی در باطن خود فرد است. اثبات پیامدهای یک عمل اخلاقی مبتنی بر این باور پذیرفته‌شده از سوی بزرگان اخلاق و عرفان اسلامی است که انجام هر عملی، هرقدر با تکرار بیشتری همراه باشد به ملکه اخلاقی تبدیل شده، در صاحب آن عمل تثبیت و عادت خواهد شد.

برای نمونه، ابن‌سینا می‌گوید: خُلُق ملکه‌ای است که به وسیله آن، افعال و رفتار به سهولت و بدون تردید از فرد صادر می‌شود (ابن‌سینا، ۱۴۰۴ق، ص ۲۳). او «خُلُق» را فعل عادت شده می‌داند؛ زیرا خُلُق نیز مانند عادت، با انجام فعل اخلاقی در انسان مستقر می‌شود (همان، ص ۲۸۳).

فارابی (م ۳۳۹ق) توضیح داده است که اولین انگیزه‌های فعل انسان بر اساس تمایل فطری او صورت می‌گیرد. سپس درباره آن تمایلات فطری خود، تفکر و تأمل به کار می‌برد؛ زیرا به سوی آنها تمایل فطری دارد. بدین روی، اولین بار هر رفتاری، از جمله رفتارهای اخلاقی بر اساس گرایش فطرت و طبیعت بشری صورت می‌گیرد و به آن «ملکه طبیعی» می‌گویند، نه ملکه عادت شده. اما فارابی توضیح می‌دهد در صورتی که انجام یک کار به دفعات زیاد تکرار شود به عادت اخلاقی یا خُلُق تبدیل می‌شود که به آن «ملکه خُلُقی یا عادت شده و یا ملکه ساخته شده» گفته می‌شود (فارابی، ۱۹۸۶م، ص ۱۳۴).

عامل اختیاری بسیط

هر عمل اخلاقی که به طور اختیاری انجام شود و تکرار گردد، می‌تواند آثاری بر انگیزه‌های اولیه همان عمل بگذارد. ما در اینجا، می‌توانیم به نوع دیگری هم به عوامل پیدایش و تداوم عمل اخلاقی نگاه کنیم؛ نگاهی که خود اعمال را از لحاظ زمینه شدن برای انجام مجدد همان اعمال، قابل توجه قرار می‌دهد. تحلیل یک عمل اخلاقی که کمابیش عادت شده است، از تقویت عوامل به وجودآورنده آن حکایت می‌کند؛ مانند تقویت انگیزه و برداشت بهتر نسبت به آن عمل. انجام یک یا چند بار عمل اخلاقی موجب الگوی اخلاقی یا خُلُق تثبیت شده نسبی در فرد می‌شود. حقیقتی که گفته شد بیشتر با بیان «ملکه» یا «خُلُق» تثبیت شده بیان گردیده است. مقصود از «ملکه» سهولت تکرار عمل است. تبیین سهولت صدور یک رفتار لزوماً باید علل پیدایش رفتار را از قصد و اراده و تصور و تصدیق داشته باشد. از این رو، فرایند شکل‌گیری چنین است که ابتدا یک رفتار اخلاقی بر اساس آنچه فارابی آن را «تمایل فطری» می‌داند صادر می‌شود؛ سپس یک یا چند بار آن عمل انجام می‌گردد. با تکرار عمل، فرد نسبت به این عمل خاص، سابقه ذهنی پیدا می‌کند، به گونه‌ای که دفعات بعدی تکرار عمل به سهولت صورت می‌گیرد. در اینجا، اصل «انجام عمل» در تداوم آن نقش مهمی دارد و خود به عنوان محرک ثانوی عمل می‌کند؛ زیرا صدور عمل از یک سو، به معنای انتخاب آن است، و از سوی دیگر، صدور عمل، انگیزه تکرار آن را در آینده کم‌مؤنه کرده، در واقع تقویت می‌کند. از دو نفر در شرایط مساوی که پایبند نماز نیستند، هرگاه یکی از این افراد در گذشته سوابق مختصری از آشنایی و انجام آن عمل داشته باشد، فرض این است که احتمال نماز خواندن مجدد نماز فرد باسابقه نماز، نسبت به دیگری بیشتر است؛ زیرا به میزان سابقه عملش، در شروع مجدد و تداوم آن با انگیزه‌تر است، مشروط بر اینکه هر دو تن نماز را در راستای تکامل خود بدانند.

بر اساس مطلب فوق، با اینکه انگیزه یک عمل اخلاقی از درون آغاز شده است، ولی وقتی وجهه عملی پیدا می‌کند، به عامل تقویت بیرونی تبدیل می‌شود. عامل تقویت صرفاً برخاسته از اختیار و عمل فرد است. بدین‌روی، اختیار و انتخاب و انجام عمل، تقویت ثانوی انگیزه عمل محسوب می‌شود؛ انگیزه‌ای که مستند به عمل اختیاری افراد است.

قرآن کریم این حقیقت را تحت عنوان «شاکله» بیان می‌فرماید: قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَى شَاكِلَتِهِ فَرَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَنْ هُوَ أَهْدَى سَبِيلًا (اسراء: ۸۴). مرحوم علامه طباطبایی در المیزان، «شاکله» را مساوی با «خلق و خوی» دانسته، معتقد است: خُلق و خوی هر کسی رفتار او را جهت می‌دهد و مقتضای عملی متناسب با خود را فراهم می‌آورد (طباطبایی، ۱۳۹۰ق، ج ۱۳، ص ۱۹۰). بنابراین، بر اساس فرمایش ایشان، یک فرد با خلق و خوی شجاع، متفاوت از فردی با خلق و خوی ترسو عمل می‌کند. خُلق مانند یک عامل ثانوی عمل می‌کند؛ اما خود خُلق و خوی به سبب عوامل زیادی، از جمله اراده و انتخاب افراد و تأثیرات محیط و تربیت، در درازمدت ایجاد می‌شود.

نوع دیگری از بیان قرآن به گونه سلبی، در بیان حقیقت خُلق و شکل‌گیری شاکله در این آیه آمده است: كَلَّا بَلْ رَانَ عَلَى قُلُوبِهِمْ مَا كَانُوا يَكْسِبُونَ (مطففین: ۱۴). بر اساس نظر مرحوم علامه، ماده «رین» به معنای «غبار و زنگاری است که بر روی چیزی بنشیند» و مقصود از «غبار» اعمال گناهان قبلی است که بر دل گناهکاران نشسته و تمایلات و بینش‌های فطری آنان را کور کرده است (طباطبایی، ۱۳۹۰ق، ج ۲۰، ص ۲۳۴). بدین‌روی، اعمال زشت، نقش و صورتی جدید به نفس انسان می‌دهند که مانع درک حق و حقیقت شده، صفا و جلای اولیه را، که به مصداق «وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا» (شمس: ۷و۸)، فطری بشر بوده، می‌گیرد و مانع از درک آن می‌شود (بعضی از مفسرین به نقل از مرحوم علامه، ذیل آیه: ثُمَّ كَانَ عَاقِبَةَ الَّذِينَ أَسَاؤُا السُّوَاى اَنْ كَذَّبُوا بِآيَاتِ اللّٰهِ وَكَانُوا بِهَا يَسْتَهْزِؤْنَ (روم: ۱۰)، تکذیب آیات الهی را نتیجه بدرفتاری و ظلم به خود گرفته‌اند که متناسب با بعد منفی تکرار عمل گناه است، ولی چون علامه این قول را نپسندیدند، بُعد منفی را از آیه ذکر شده استفاده کردیم).

عامل اختیاری تعمیم‌یافته

پیشینه عمل اخلاقی افراد در شروع عمل جدید اخلاقی مؤثر است. عمل اخلاقی جدید جنسش با عمل قبلی مشترک است، ولی نوع و فصلش ممکن است متفاوت باشد؛ مثلاً، کسی که غالب اوقات به برخی از قوانین احترام می‌گذاشته است، اما تاکنون قانون اخلاقی را مراعات نمی‌کرده، بیش از کسی که مطلقاً از قوانین تبعیت نمی‌کند احتمال تعمیم دادن عادت خود به قوانین اخلاقی را هم دارد. شخصی را

تصور کنید که اهل تعادل در بعضی از اعمال است و صرفاً در امور خاصی به پرهیز از افراط و تفریط عادت دارد. در عین حال، تاکنون اهل افراط در برخی از گناهان بوده است. او برای انجام عمل اخلاقی یا ترک گناه، آمادگی بیشتری دارد نسبت به کسی که هرگز اهل تعادل نیست. فقط لازم است بر اساس منطق خود، یک تذکر یا اتفاق خاصی را دریافت کند که متوجه شود گناه، حتی اگر کم هم باشد، افراط یا تفریط محسوب می‌شود. در این صورت، تعمیم دادن برای او ساده و بلافاصله خواهد بود.

فرض کنید کسی که در گذشته خود، به سبب باور به اینکه خداوند محترم است و فرمانش مطاع، از انجام عمل خاصی پرهیز می‌کرده است. اما به هر علت نمی‌توانسته یا نمی‌خواسته است عمل حرام دیگری را ترک کند. احتمال اینکه این شخص در آینده به سبب بینش یا گرایشی جدید (مانند ناظر بودن خداوند)، آن عمل دوم را هم ترک کند بیش از کسی است که هرگز به خداوند توجه نداشته است. ملاک توفیق این افراد در تعمیم دادن به عمل خودشان، همان صفت اخلاقی کلی آنهاست که شامل مصادیق جدیدتری شده است. در عرف ضرب‌المثل گفته می‌شود: عاقبت تخم‌مرغ دزد احتمال بیشتری دارد که شترمرغ دزد شود، تا کسی که اصلاً دزدی نمی‌کند! توجه کنید که از تخم‌مرغ به شترمرغ تعمیم پیدا کرده است، نه تخم شترمرغ! آنکه در کودکی پا روی مورچه‌ای نمی‌گذارد احتمال بیشتری دارد که قاتل خود را ببخشد، تا کسی که چنین تجربه‌ای نداشته است.

بنابراین، هر عملی از اعمال صالحه که در جهت تکامل انسان باشد، می‌تواند چنین پیشینه‌ی مثبتی برای انسان فراهم کرده، احتمال تعمیم و توسعه‌ی رفتار اخلاقی او را بیشتر کند. در سراسر قرآن، مدارک زیادی بر این مطلب می‌توان یافت که زمینه‌ی قبلی اعمال می‌تواند آمادگی پذیرش یا عدم پذیرش نسبت به عمل جدید را ایجاد کند. برای مثال، در بحث «انذار» خداوند می‌فرماید: *إِنَّمَا أَنْتَ مُنذِرٌ مَّن يَخْشِيهَا* (نازعات: ۴۵). علامه طباطبایی و بعضی از مفسران به این نکته اشاره کرده‌اند که منذران کسانی هستند که حد خشیت نرسیده‌اند، ولی دلواپسی خاصی از قبل انذار دارند. آنها کسانی هستند که روح حق‌جویی و احساس مسئولیت در برابر خداوند دارند (طباطبایی، ۱۳۹۰ق، ج ۲۰، ص ۱۹۷؛ مکارم شیرازی، ۱۳۷۱، ج ۲۶، ص ۱۱۶). در غیر این صورت، انذار کسی که خشیت دارد، معنا ندارد. این نوع تعبیر در قرآن رایج است، مانند یا *أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ* وَالْكِتَابِ الَّذِي نَزَّلَ عَلَيَّ رَسُولِهِ *وَالْكِتَابِ الَّذِي أَنْزَلَ مِنْ قَبْلُ وَمَنْ يَكْفُرْ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَقَدْ ضَلَّ ضَالًّا بَعِيدًا* (نساء: ۱۳۶). دستور به ایمان برای کسانی که ایمان آورده‌اند و نشان می‌دهد که گروهی از اعمال و گرایش‌ها یا بینش‌ها می‌توانند زمینه‌ی پذیرش یا مخالف با یک عمل جدید را به‌طور جدی فراهم سازند.

هرچند مفهوم «انذار» و «اخشی» در ظاهر متفاوت است، ولی حقیقت امر این است که «اخشی» بعد از انذار پیامبر ﷺ، به دستورالعمل گسترده‌تری تبدیل می‌شود. این مطلب حقیقتی است که در تحول منفی هم وجود دارد. انجام یک یا دوبار گناه، هم راه تکرار آنها را باز می‌کند و هم منشأ گناهان جدید می‌شود؛ زیرا موضع مشترک همه گناهان غفلت از خداوند است. فراموشی خداوند مانند ظلمتی است که به تعبیر قرآن (نور: ۴۰)، وقتی فراگیر شود همه حقایق را بر انسان می‌پوشاند. اگر کسی با خداوند زاویه پیدا کند، هرچه زمان بگذرد، گناهان بیشتری در این زاویه قرار خواهد گرفت. این در حالی است که قانون الهی در تغییر احوال بندگان، از تغییر خود آنها آغاز می‌شود و مصداق ضرب‌المثل «از تو حرکت، از خدا برکت» می‌شود: ذَٰلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ لَمْ يَكُ مُغَيِّرًا نُّعْمَةً أَنْعَمَهَا عَلَىٰ قَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ وَأَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ (انفال: ۵۳).

عمل صالح؛ مقوم تحول اخلاقی

یکی از بارزترین مصادیق عامل اختیاری در نقطه تحول از نظر قرآن کریم، «عمل صالح» است. با اینکه انجام عمل صالح کمترین انتظار و توقع منطقی از انسان مؤمن است، با این حال، این سؤال به ذهن انسان می‌آید که راز همراه مکرر «ایمان» با «عمل صالح» در قرآن چیست؟ منظور از «اعمال صالح» گروهی از اعمال اخلاقی قابل انجام دادن است که قرآن و منابع بر آنها دستور اکید داده‌اند. عمل صالح به‌طور معمول، به معنای و به همراه «تقوا» در منابع ذکر می‌شود و عین تقوا، مفهوم جامعی از پای‌بندی به هر عمل نیک را می‌رساند: فَتَزِدُوا مِنْهَا الَّذِي أُكْرِمَكُمْ اللَّهُ بِهِ مِنَ التَّقْوَىٰ وَالْعَمَلِ الصَّالِحِ (کلینی، ۱۳۶۷، ج ۳، ص ۴۲۲) و یا: قَالَ: فَأَيُّ الْأَصْحَابِ أَتْبَرُ وَأَوْفَى؟ قَالَتْ: الْعَمَلُ الصَّالِحُ وَالتَّقْوَىٰ (ورام، ۱۴۱۰، ج ۲، ص ۳۱). بدین‌روی، این دو مفهوم قرین هم هستند. شاید علت این قرابت جنبه عملی و پای‌بندی به عمل در تقواست؛ زیرا عمل صالح مصداق بارز تقواست. همچنین احادیثی که عمل صالح را «ادای فریض» نامیده است این مفهوم را تأیید می‌کند (کوفی، ۱۴۱۰، ص ۲۵۷). دیگر مفاهیم هم‌نشین با عمل صالح، «نیکی» و «ولایت» پیامبر ﷺ و اهل بیت اطهارش است (قمی، ۱۴۰۴، ج ۲، ص ۴۷).

نکته‌ای که در تقویت مفهوم تعمیم‌یافتگی عمل وجود دارد، احادیث دال بر تداوم عمل صالح است؛ مانند: «أَنْتِي أَحِبُّ لَكَ أَنْ تَدْوَمَ عَلَيَّ الْعَمَلُ الصَّالِحُ» (کلینی، ۱۳۶۷، ج ۴، ص ۱۴۲). راز این پافشاری می‌تواند در تضمین آینده اخلاقی افراد باشد؛ به این صورت که تداوم عمل صالح منشأ تکثیر و توسعه در صفات اخلاقی دیگر شود؛ امری که منشأ تحول در اخلاق خواهد شد.

اما مدارک قرآنی مصادیق عمل صالح، در صدر و ذیل خود، از نوعی پیامد تحول‌گونه- ولی کلی- خبر داده‌اند؛ به‌گونه‌ای که ظاهر برخی از آیات در توصیف صفات صالح و ناصالح بیانگر تغییر و تحول قطعی در سرنوشت صاحب عمل است. از این‌رو، مصادیق اعمال صالح در وجوهی مشترکند:

۱. اختیاری و ارادی است و توسط افراد انتخاب و انجام می‌شود.
۲. آثار و پیامدهای ثانوی داشته، منشأ سایر اعمال صالح می‌شود و در نهایت، زمینه جدی تحول را فراهم می‌آورد. مقصود از «گفتن پیامد»، علت تامه بودن برای تغییر نیست، لیکن نقش مهم به‌عنوان علت ناقصه در تغییر و تحول اخلاقی بعدی خواهد داشت.
۳. تأثیرگذاری امور یادشده تشکیکی است و دارای اختلاف مراتب بر اساس افراد خواهد بود. از این‌رو، به هر میزانی که فرد توفیق انجام عملی را داشته باشد به همان میزان نیز شاهد آثار و پیامدهای آن عمل خواهد بود.

یکی از جهات پافشاری قرآن کریم بر «عمل صالح» پس از ایمان را می‌توان ایجاد تعمیق و تثبیت عمل از یک‌سو، و توسعه و تعمیم در صفات عملی اخلاق از سوی دیگر، دانست: از یک‌سو، تعمیق در تأثیرگذاری بسیط در یک عمل، و از سوی دیگر، توسعه در افزایش کمی اعمال اخلاقی جدید. دلایلی در رویکرد قرآنی می‌توان یافت که این مطلب را مستدل می‌کند. یکی از این دلایل، تأکید قرآن بر ارزشیابی «ذره»‌ای اعمال است (یونس: ۶۱؛ انبیاء: ۴۷؛ لقمان: ۱۶؛ سبأ: ۳؛ زلزله: ۷ و ۸). مفهوم این نظام ارزشیابی این است که همه موظف‌اند از خود عمل صالح تولید کنند، هر قدر کوچک باشد یا بزرگ. مهم تولید عمل صالح است. دلیل دوم تشویق به «حداقل‌های عملی» در قرآن است. دستورات اخلاقی، که بر بعد عملی آن تأکید شده، اصرار بر انجام عمل اخلاقی را به هر نحوی که ممکن باشد، می‌رساند؛ مانند *وَارْكَعُوا مَعَ الرَّكْعِينَ* (بقره: ۴۳). در تفسیر صافی آمده است که معنای آیه این است که تواضع کنید همراه تواضع کنندگان (فیض کاشانی، ۱۳۹۰، ج ۱، ص ۱۲۵)، «رکوع» نشانه عملی مناسبی از تواضع در برابر خداوند است. قرآن می‌خواهد هر طور شده برای مؤمنان سابقه رفتاری مثبت بسازد؛ زیرا سابقه رفتاری از دو جهت مؤثر است: یکی از جهت تقویت همان عمل؛ دیگری از جهت تقویت احتمال تعمیم‌پذیری به سایر اعمال صالح.

مجموعه اعمالی که در قرآن و حدیث، «اعمال صالح» نامیده می‌شود، روح همه‌شان توجه به خدای متعال است. از این‌رو، اعمال صالح هر قدر بیشتر انجام شوند به منزله نور بیشتر هستند که نصیب انسان مؤمن می‌شود (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۷۰). مثال «نور» در قرآن نمادی از مفاهیم هدایت و تحول و

تغییر به سوی کمال مطلق است. خداوند مؤمن را از ظلمت گمراهی به نورانیت هدایت وارد می‌کند: *اللَّهُ وَلِيُّ الَّذِينَ آمَنُوا يُخْرِجُهُمْ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ* (بقره: ۲۵۷). خروج از ظلمت به سوی نور یک تحول در اخلاق محسوب می‌شود. از این رو، به احتمال زیاد، یکی از رموز تأکید پرشمار قرآن بر همراه کردن ایمان و عمل صالح، جنبه تولیدی آنهاست. «ایمان» و «عمل صالح» با اینکه خود صفت اخلاقی محسوب می‌شوند، ولی تفاوتشان در تقدم رتبه‌ای است. ایمان، عمل صالح را تولید می‌کند و عمل صالح، ایمان را تقویت می‌کند، و ایمان تقویت شده سایر اعمال را به وجود می‌آورد: *إِلَيْهِ يَصْعَدُ الْكَلِمُ الطَّيِّبُ وَالْعَمَلُ الصَّالِحُ يَرْفَعُهُ* (فاطر: ۱۰). در تفسیر آیه فوق بر ارتباط و ترتب ایمان و عمل صالح تأکید شده است (طباطبایی، ۱۳۹۰ق، ج ۱۰، ص ۱۹). در اینجا، «عمل صالح» را عامل تقویت عمل در پیش‌رو فرض گرفتیم. وقتی با این نگرش وارد قرآن می‌شویم بر انجام و تداوم برخی از اعمال صالح تأکید زیادی دریافت می‌کنیم. همچنین در ترک برخی از اعمال ناصالح به صورت سلبی، تأکید خاصی صورت گرفته است؛ به گونه‌ای که تأثیرگذاری بیشتری را در تحول منفی، قابل پیش‌بینی می‌کند. عمده این پیش‌بینی به ظاهر آیات مربوط است؛ زیرا خود آیات سرنوشت مثبتی را برای عاملان به عمل صالح ذکر می‌کند که نوید تحول مثبت است؛ مانند فلاح، هدایت، و خلود در جنت. در مقابل، نسبت به گروه اعمال ناصالح نیز وعده‌های سختی از ضلالت و نفی ابد هدایت، غی، و هلاکت داده که تأکید و تأیید کلی بر پیامدهای تحول منفی است. در بخش آخر این مقال، نمونه‌های «ذکر» و «هوای نفس» را در خصوص تحول مثبت و منفی بررسی خواهیم کرد.

امکان تعمیم‌پذیری

شکی نیست که تعمیم‌پذیری اراده و اختیار انسان، به دلایلی مرتبط با ماهیت او تحقق پیدا می‌کند؛ امور شناخته شده‌ای از ماهیت انسان، که به صورت زنجیروار، حلقه‌های استدلال بر تقویت اختیار بسیط یا تعمیم‌یافته را برهانی می‌کنند. این امور شامل پایه‌های معرفت‌شناختی و گرایشی در فطرت، هدفمندی او، اراده و اختیار، توانمندی در تحلیل، و تعقل ذهنی است. به اختصار، به این موضوعات اشاره می‌کنیم:

«فطرت» به‌عنوان یک منبع مهم مرتبط به طبیعت مشترک انسان‌ها، از جمله منابع معرفتی از نگاه هستی‌شناسانه است (حسین‌زاده، ۱۳۸۶، ص ۱۵). «تعمیم‌پذیری اختیار در صفات اخلاقی»، توسعه‌ای در اخلاق محسوب می‌شود و از این رو، منشأ تحول در اخلاق خواهد بود. «امکان تحول در اخلاق» نیز از مسائل ضروری و اثبات شده در منابع اسلامی بوده، حتی پذیرش این مطلب امری بدیهی به شمار آمده

است. برای نمونه، در زمینه آغاز تحول، شیخ اشراق می‌گوید: اولین گام در رسیدن به کمال آن است که طالب کمال، امکان تحقق مراتب کمال را برای هر انسانی باور کند. زیرا تا زمانی که فرد کمالات سالکان را انکار می‌کند و تحقق آنها را بعید یا غیرممکن می‌شمارد، نمی‌تواند اولین گام را به سوی کمال بردارد (همان، ج ۲، ص ۹۱). بحث «امکان تغییر خُلق» (طوسی، ۱۳۶۰، ص ۱۱۰-۱۰۶) یکی از قدیمی‌ترین مباحث اخلاقی است که با عناوینی همچون «الطباع هل تتغير أم لا» (فیض کاشانی، ۱۳۹۹ق، ص ۵۶)، یا «قبول الاخلاق للتغییر» (غزالی، ۱۴۱۴ق، ج ۳، ص ۵۶)، مطرح می‌شود. فارابی در کتاب *التنبیه علی سبیل السعاده*، بر این باور است که اخلاق، اعم از جمیل و قبیح، اکتسابی است و برای اثبات آن، آراء افلاطون و ارسطو را نقد می‌کند (گروه مؤلفین، ۱۳۷۷، ج ۱، ص ۱۱۴). فیض کاشانی در *محنة البيضاء*، دلایل قایلان به استحاله تغییر و تحول در اخلاق را نقد کرده است (فیض کاشانی، ۱۴۰۳ق، ج ۶، ص ۱۰۰). خواجه نصیرالدین طوسی در *اخلاق ناصری*، پس از بحثی نسبتاً مفصل در اثبات تغییرپذیری خُلق، دلایل عمده خود را همان «تجربه» و «مشاهده» از یک‌سو، و غیرمنطقی بودن تمام توصیه‌های تعلیم و تربیتی، به‌ویژه در مکاتب الهی می‌داند. در نتیجه، افراد بر اساس سطوح گوناگون معرفتی خود، آمادگی کنترل و یا جهت‌دهی نسبت به عواقب خصال‌گریزی خواهند داشت. *فاضل نراقی* نیز مشی *خواجه نصیر* و *فیض کاشانی* را پذیرفته است و عمده دلیل خود را بر امکان تغییر خُلق، «تجربه» و «مشاهده تغییر» و «استحاله عقلی دستورات خدا و رسولانش بر تغییر اخلاقی» می‌داند (نراقی، بی‌تا، ج ۱، ص ۵۳-۵۹).

دلیل فطرت

علل و عوامل تعمیم‌پذیری را باید از درون انسان جست‌وجو کرد. این عوامل به دو گروه «بینشی»، مانند تفکر و آگاهی و تجارب قبلی، ارزیابی افراد، قصد و هدف، یا «گرایشی» مانند انواع نیازهای ذاتی بشر و امیال فطری انسانی تقسیم می‌شوند. عوامل درونی می‌توانند عامل انگیزش و اراده به سوی عمل اخلاقی باشند. همچنین در تعامل با عوامل بیرونی ممکن است تقویت یا تضعیف شوند. ابتدای هر حرکت تحولی توجه به «نقص» است؛ چنان‌که شیخ طوسی در *اوصاف الاشراف* فرموده است (طوسی، ۱۳۶۱، ص ۵)، ابتدا انسان متوجه احتیاج خود به دیگری می‌شود، به‌گونه‌ای که بدون دیگران، در خود نقصی می‌یابد. سپس برای رفع نقص خود تلاش می‌کند و دوست دارد به کمال بی‌نهایت برسد. بنابراین، «توجه درونی» نقش مهمی در زمینه‌سازی تحول دارد. در اینجا، یکی از عمده‌ترین مسائل تأثیرگذار «اصل فطرت» است. انسان دارای سرشتی مشترک با هموعان خود، از هر قوم و نژادی است؛

یعنی هم در دانش‌های اولیه (مانند محال بودن اجتماع نقیضین) و هم در گرایش‌ها (مانند علاقه به عدالت، حقیقت‌جویی، و کمال‌طلبی) مشترک است. قرآن با مصداق قرار دادن شناخت فطری خداوند، این حقیقت را بیان کرده است (روم: ۳۰). بیشتر کاربردهای ماده «ف ط ر» در قرآن، به معنای «خلقت» و «ایجاد اولین بار» و در اصل، مصدر نوعی، به معنای «نوعی از آفرینش برای اولین بار» است (مطهری، ۱۳۶۸، ج ۳، ص ۴۵۵). به‌طور معمول، چیزی را فطری می‌گویند که نوع آفرینش انسان اقتضای آن را داشته و جنبه اشتراکی با سایر موجودات نداشته باشد.

با این مقدمه، «فطرت»، تمام بینش‌ها و گرایش‌های ذاتی و خدادادی ویژه انسان را شامل می‌شود. وجود این بینش‌ها و گرایش‌ها در نوع انسان، منشأ هرگونه تعمیم‌پذیری اختیار اخلاقی انسان می‌شود؛ زیرا مفاهیم فطری به‌منزله واسطه و مقدمه بدیهی در استدلال برای هر تصمیمی به کار می‌روند. بنابراین، فارغ از تحصیلات، نژاد، جنس، سن و سال، همه انسان‌ها بر اساس یک سلسله قواعد و تمایلات مشترک و ناآموخته، مقدمه تحول را دارند. این مقدمه نوعی بشر، به دلایل زیادی مانند موقعیت‌های خاص، آموزش و تربیت، تقویت یا تضعیف می‌شود؛ ولی برای همیشه از بین نخواهد رفت. بدین‌روی، بازشناسی تمایلات فطری در حالات غفلت، محال نیست و یادآوری‌ها و تذکرها و وضعیت‌های گوناگون زندگی می‌تواند موجبات آشکارسازی آن تمایلات ذاتی بشود. قرآن نیز وظیفه آخرین پیامبر خود را «مذکر» (غاشیه: ۲۱) معرفی می‌کند. بسیاری از تحولات اخلاق اجتماعی نیز در گرو وجود وجه مشترک گرایش‌ها و بینش‌های اخلاقی نوع انسان بوده است. اعتقاد به اصل «فطرت»، به تعبیر شهید مطهری، «اصل مادر» نامیده شده است (همان، ج ۲، ص ۳۹۱).

عمده‌ترین دیدگاه‌های اسلامی درباره فطرت از آیه مشهور قرآن استفاده شده است: فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ (روم: ۳۰).

از آیه فوق چهار نکته استفاده شده است (مصباح یزدی، ۱۳۸۳، ج ۲، ص ۳۵۸):

۱. عمومیت (الناس) (طباطبایی، ۱۳۹۰، ج ۲، ص ۲۳۲)؛
۲. غیراکتسابی و بدون تعلیم و تعلم بودن (مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۳۶)؛
۳. تغییرناپذیری، هرچند اگر قابلیت کاهش داشته باشد (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ج ۱۲، ص ۲۵)؛
۴. ادراکات فطری برابر با واقع و حق است (همان).

مهم‌ترین مبانی فطرت در اسلام، عبارت است از: اول فطرت یکی از ویژگی‌های نوع انسان است.

دوم این نوع آفرینش مخصوص انسان، شامل دو گروه از بینش‌ها و گرایش‌های او می‌شود و از این رو، فطرت متشکل از دو بخش دانش‌ها و گرایش‌های غیراکتسابی او می‌شود. در قرآن، دانش‌های فطری به عنوان «عهد» و «میثاق» مهم یاد شده است: *أَفَمَنْ يَعْلَمُ أَنَّمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ مِنَ رَبِّكَ الْحَقُّ كَمَنْ هُوَ أَعْمَىٰ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ الَّذِينَ يُؤْفُونَ بِعَهْدِ اللَّهِ وَلَا يَتَّقُونَ الْمِيثَاقَ* (رعد: ۱۹ و ۲۰). ولی مقصود از «فطرت»، هم دانش است، هم گرایش. به تعبیر مرحوم شاه‌آبادی، مراد از «فطرت‌الله» در آیه فطرت (روم: ۳۰) «علم و عشق» است (شاه‌آبادی، ۱۳۶۸، ص ۳۰). یکی از لوازم تغییرناپذیری محتوای فطرت، اثبات اصل امکان هرگونه تعمیم‌پذیری مثبت در اخلاق است؛ زیرا تصدیق به هدف‌های اخلاقی اصیل، در ذات و فطرت همه افراد موجود است.

نیت و تعمیم‌پذیری

از آن رو که فرض مقاله در اختیار اخلاقی تعمیم‌یافته بر سایر صفات اخلاق اسلامی است، یادآوری نقش نیت و قصد قربت بسیار مهم است. در نظام اخلاق اسلامی، هر عمل اختیاری بر اساس نیت و قصدی که فاعل آن در نظر دارد ارزشیابی می‌شود. در این نظام، کاری ارزشمند یا اخلاقی است که صرفاً برای رضای خداوند باشد (مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۱۰۸). از آن رو که خداوند نیکوترین و والاترین هدف در ارزشمندی است، قصد و نیت به خاطر او نیز عمل انسان را ارزشمند خواهد ساخت. متون قرآن و روایات سرشار از تأکید بر این نکته است (حشر: ۸). در مبانی اخلاق اسلامی، تأثیر نیت بر عمل، تکوینی محسوب می‌شود، نه قراردادی. بر این اساس، هر عملی از سوی فاعل بدون توجه به جلب رضای خداوند انجام شود، خواه‌ناخواه منجر به سعادت نهایی نخواهد شد (ابن حیون، ۱۳۸۵، ج ۱، ص ۴).

قصد و نیت یک جزء شناختی دارد و آن هم «آگاهی از منظور خود از عمل اخلاقی» است. به عبارت دیگر، ارزشمندی یک عمل تابع نتیجه آن عمل است، و نیت فاعل از عوامل تعیین‌کننده ارزش عمل به شمار می‌آید. در نتیجه، ارزش عمل اخلاقی بستگی به نوع کار و نیت فاعلش دارد. قصد فاعل در اصل، باید به یک ارزش حقیقی و ذاتی تعلق بگیرد تا ارزشمند باشد، و مهم است که ارزش حقیقی از کجا به دست می‌آید. در نظام ارزشی اسلام، ارزش حقیقی از طریق «عقل و تجربه و وحی» تشخیص داده می‌شود (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۰۲). در دیدگاه اسلامی، کسی که قصد و نیت الهی در عمل خود داشته باشد، حتی اگر موفق به انجام ظاهری عمل نیز نشود، ولی اجر و مزد آن را دریافت خواهد کرد و به همین میزان، تأثیرپذیری نیت بر او ثابت خواهد شد.

دلیل سعادت‌طلبی

بشر همیشه به بخشی از آرزوهایی که بدان‌ها دست یافته کفایت نکرده و همواره به دنبال خواسته‌های بالاتر بوده است. همچنین قصد انسان از دستیابی به کمالات بیشتر، رسیدن به سعادت یا خوش‌بختی است. این تمایل ذاتی تا رسیدن به خواست اصلی همواره ادامه دارد. بدون تصور نیاز ذاتی انسان به کمال بالاتر، بحث از هرگونه تحول اخلاقی ناشی از تعمیم‌پذیری ناقص است. در بینش اسلامی، فرض این است که سعادت مطلق که انسان را در نهایت راضی خواهد کرد، «قرب به خداوند» است؛ زیرا خداوند یگانه منع هر کمال لایتناهی است و این ویژگی موجب ارضای کامل روح انسان می‌شود. زمانی که فرد اخلاقی صفت جدیدی را مطابق با آرمان سعادت‌طلبی خود تشخیص می‌دهد به سوی آن عمل خیز برمی‌دارد؛ زیرا مشتاق سعادت است. آدمی هر قدر در مسیر سعادت خود گام بردارد باز می‌یابد که هنوز نیازمند تکامل است. بنابراین، علی‌الدوام انگیزش سعادت‌طلبی محرک روح اخلاقی وی خواهد بود.

دلیل اراده و اختیار

هر کس به صورت ذاتی، توانایی اختیار و انتخاب خود را - دست‌کم در بخشی از امور زندگی خود - می‌یابد. هر تعریفی از انسان، که او را «مجبور» توصیف کند، پذیرفته نیست. بدون در نظر گرفتن ویژگی مزبور، بحث از تحول اخلاقی بی‌فایده است. حتی در تمام دیدگاه‌های اخلاقی، اختیار و اراده انسان را از اصول موضوعه خود به حساب می‌آورند.

تعمیم‌پذیری بر سایر صفات اخلاقی بر اساس یک انتخاب صورت می‌گیرد که خود معلول اراده و اختیار است. «اراده» در اصل، به دو معنا به کار می‌رود: یکی «خواستن» به معنای دوست داشتن؛ و دیگری به معنای «انتخاب کردن و تصمیم بر انجام کاری» (مصباح یزدی، ۱۳۸۳، ج ۲، ص ۴۲۱). اما «اراده» به معنای «دوست داشتن» از کیفیات نفسانی بوده و با تجرید شدن از شئون نفوس حیوانی به وجود مجردات تام مانند خداوند نیز قابل نسبت دادن است و حتی ذات الهی با صفت «حب» قابل توصیف خواهد بود (همان، ص ۴۲۲). «اراده» به معنای «تصمیم گرفتن»، در انسان، کیفیتی انفعالی بوده و یکی از افعال نفس دانسته شده است؛ زیرا پس از تصور و تصدیق و پیدایش شوق در نفس ایجاد می‌شود. این معنا از «اراده»، قابلیت حمل بر مجردات تامه مانند ذات الهی ندارد؛ زیرا ذات الهی محل این تغییرات قرار نمی‌گیرد و مبرای از انفعال است (همان). از این‌رو، اراده در انسان، به هر دو معنای خود، یعنی «حالت درخواست یا گرایش» و «حالت انتخاب و تصمیم بر انجام فعل»، اطلاق می‌شود.

صاحب *التحقیق*، نکته لطفی در مقایسه اراده بنده و اراده خدا گفته که در درک درجات اراده انسان و نحوه عملکرد اراده مفید است. وی می‌گوید: نقطه مقابل اراده، بی‌میلی و اجبار است. هر قدر میزان این بی‌میلی کم شود امکان تحقق اراده بیشتر خواهد بود. بی‌میلی و اجبار نوعی محدودیت به حدود است. درباره انسان، به هر میزان که حدود کراهت و اجبار در مقابل اراده تغییر کند، به همان میزان، حد اراده کم یا زیاد خواهد شد. توجه صاحب *التحقیق*، از این نظر اهمیت دارد که اراده را از یک حیثیت شناختی صرف درآورده و با انواع میل و احساس درونی آمیخته است (مصطفوی، ۱۳۶۰، ج ۴، ص ۲۷۲). از این نکته استفاده می‌شود که - دست کم - اراده برای انجام یک عمل اخلاقی، بیشتر بودن میل به عمل، نسبت به کراهت از آن عمل است. برتری میل به عمل در مقایسه با کراهت، منشأ خواست فرد نسبت به عمل جدید می‌شود و انتخاب صورت می‌گیرد. به دنبال انتخاب، شروع فعل اخلاقی جدید می‌آید که در مفهوم «تعمیم‌پذیری» بیان شده است.

حق این است که هر عمل اخلاقی از دو منبع سرچشمه می‌گیرد: یکی «شناخت و بینش»، و دوم «گرایش یا میل» (مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۱۵۶). فلاسفه می‌گویند: علم علت شوق و میل درونی است (همان، ص ۱۵۶)، هر چند منظور علت تامه بودن نیست؛ زیرا شوق خود منشأ مستقلى در نفس آدمی دارد، لیکن هیچ شوقی بدون همراهی شناخت و علم حاصل نمی‌شود. بنابراین، بین «شناخت» و «میل» نیز یک نحو ترتب وجود دارد. قبل از اینکه انسان نسبت به موضوعی شناخت پیدا نکند شوق به آن هم نخواهد داشت. علم و آگاهی نسبت به امیال فطری و سرشتی مثل گرایش به خداوند است که منشأ گرایش ارادی انسان به رفتار می‌شود. پس اراده یک عمل اختیاری است که هم به آگاهی از آن عمل نیاز دارد هم به برانگیخته شدن و گرایش به سوی آن عمل. بدون تصور اراده بر انجام کار، هیچ تعمیمی در اخلاق رفتار قابل تصور نیست.

دلایل روان‌شناسی

یک دلیل برای بررسی علت صدور رفتار اخلاقی از افراد، «انگیزش» است. در روان‌شناسی، پس از دهه ۱۹۷۰ (که به تدریج روح حاکم بر علوم روان‌شناسی و به‌ویژه در مباحث «انگیزش»، شناختی شد و تحقیقات روان‌شناسی به محتوای ذهنی و درونی گرایش پیدا کرد)، انگیزش به صورت فرایندی توصیف شده است که به رفتار خود انسان «انرژی» و «جهت» می‌دهد (اتکینسون و همکاران، ۱۳۸۵). جیمز کالات (۲۰۰۵) «انگیزش» را به «فرایندی که ارزش تقویت یک پیامد را تعیین می‌کند»، تعریف کرده است (کالات، ۱۳۸۶، ج ۲، ص ۱۱۰). این تعریف گویا با کناره‌گیری از تعیین سهم زیست‌شناسی

و شناخت، به برآیند کار توجه کرده است. مراد از «انرژی»، قدرت و قوت عمل است. قوت و جدیت عمل بستگی مستقیم به میزان انگیزش افراد دارد. مراد از «جهت» اشاره کردن به هدف رفتار است؛ زیرا هر رفتاری به دنبال رسیدن به یک هدف خاص انجام می‌شود. بنابراین، «روان‌شناختی انگیزش» حالتی از انسان را توصیف می‌کند که از درون خود فرد برانگیخته می‌شود تا رفتاری انجام دهد. مفهوم «انگیزه» نیز، که بیشتر به صورت مترادف با «انگیزش» به کار می‌رود، در واقع، یک اصطلاح کلی است که به نقطه جمع مرتبط با «شناخت‌ها» و «هیجان‌ها» و «نیازها»ی افراد اشاره می‌کند. عوامل شناختی انگیزه و انگیزش شامل «برنامه‌ها و هدف‌ها»، «انتظارها»، «انتساب‌ها» و «ارزش‌ها» و «خود» است که همه از نوع امور شناختی‌اند (جان مارشال ریو، ۱۳۷۶، ص ۹)؛ یعنی برای پیدایش انگیزش اخلاقی برای یک عمل، باید نسبت به جهات ذکر شده، آگاهی و ارزیابی موافق صورت گیرد. این ارزیابی کاملاً خودکار صورت می‌گیرد، ولی اجباری هم نیست. در این صورت، پیدایش انگیزش عمل حتمی است. بنابراین، مفهوم «انگیزش» - دست کم - با تفسیر روان‌شناختی در بخش شناختی، منشأ تمایل به فعل جدید اخلاقی شده و با تحلیل‌های فوری و خودکار، تمایل به انجام آن پیدا می‌کند؛ زیرا خواست فرد به این است که کننده فعل اخلاقی جدید باشد.

به طور کلی، در پاسخ به این سؤال که چرا انسان رفتار اخلاقی را انجام می‌دهد؟ پنج نظریه می‌توان ذکر کرد: ملاک‌های به دست آمده به طور بدیهی شامل علل انتخاب عمل اخلاقی جدید و اختیار تعمیم یافته می‌شود. از بین این نظریه‌ها، یک پاسخ دیگر برای توجیه تعمیم‌یافتگی در رفتار اخلاقی، دیدگاه «هویت- شخصیت» است. این نظریه جدید از طرف دامون (۲۰۰۰) تبیین شده است (این بخش برگرفته از منبع زیر است: کیلن ملانی و اسمتانا جودیت، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۳۷ - ۴۶). وی اذعان می‌کند: منشأ صدور رفتار اخلاقی «هویت اخلاقی» افراد است که جزو شخصیت (یا همان شاکله) آنهاست. قبلاً قرابت مفاهیم «شخصیت» و «خُلُق» را بررسی کردیم. «هویت» نیز به عنوان یک برداشت یا تصویری از «خود» مطرح است که تعهد به انجام رفتار اخلاقی را در آینده پیش‌بینی می‌کند. در واقع، برداشت اخلاقی از «خود»، کمک می‌کند که اولاً، اخلاقی بودن عملی را تشخیص دهیم، و ثانیاً، دلیلی برای التزام به آن عمل در خود بیابیم؛ مانند مهم و ضروری بودن آن عمل برای هویت خودمان. بدین‌روی، به هر میزان که یک فرد در خود احساس ارزشمندی اخلاقی بکند، به همان میزان نسبت به دریافت صفت اخلاقی دیگر انگیزه خواهد داشت. به بیان دیگر، به هر میزان که کسی سنخیت بین خود و صفت اخلاقی جدید را احساس کند به همان میزان، اشتیاق به عامل شدن به آن صفت نیز بیشتر خواهد

بود. بنابراین، هویت اخلاقی افراد و برداشت خودشان از شخصیت خود، مشوقی جدی برای انجام عمل فراهم می‌کند؛ زیرا هویت، انگیزه عمل را متناسب با برداشت فرد از خود اخلاقی‌اش ارائه می‌کند. مهم این است که ارزش اخلاقی از نظر فرد و شناختی که از خود دارد، ضروری و لازم قلمداد شود.

تعمیم‌پذیری مثبت در «ذکر»

برای مثال، از بین فهرست اعمال صالح، قرآن همه را به مقدار زیاد، به توجه و یادآوری خداوند (ذکر) توصیه کرده (احزاب: ۴۱) و یاد «کثیر» را منشأ سعادت و رستگاری می‌داند: *وَأذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ* (انفال: ۴۵؛ جمعه: ۱۰). یادآوری دایم از معتقدات و حقایق منشأ پایبندی و عمل به دستورات اخلاقی خواهد شد. دستور معکوس برای توجه دایم، دستور پرهیز از غفلت و فراموشی است. غفلت و فراموشی معتقدات همان قطع توجه و قطع مصونیت از خطا و لغزش و دعوت به پیروی از هوای نفس است. در زبان قرآن، کسی که حقایق الهی را فراموش کند «فاسق» است (صحیفه سجاده، ص ۸۶). هرکدام از بحث‌های «ذکر» و «غفلت» فصل بزرگی از مباحث اخلاق اسلامی را تشکیل می‌دهد که امکان بررسی همه‌جانبه آن وجود ندارد. آنچه در اینجا مهم است توجه به این نکته است که یادآوری خداوند می‌تواند منجر به یک تغییر رفتار شود. یک توجه و یک هشدار، زمینه تغییر در عمل ایجاد خواهد کرد. خود ذکر، جزو اعمال صالح محسوب می‌شود و بدین‌رو، بر اساس تحلیلی که داشتیم، در دو سطح می‌تواند زمینه جدی برای تغییر در عمل باشد: یکی تقویت خود عمل ذکر، و دوم تعمیم‌یافتن انگیزه به سایر اعمال صالح.

در برابر آثار و برکاتی که ذکر ایجاد می‌کند، غفلت از یاد خداوند نیز منشأ عواقبی خواهد شد (یوسف: ۴۲). توجه انسان به متاع دنیا و فریب شیطان و مشغولیت به امیال منشأ غفلت از خداوند است (فرقان: ۱۸). غفلت از خداوند به منزله تحول از نیکی به بدی و مصداق خروج از نور فطرت به ظلمت گم‌راهی است. گم‌راهی و غفلت از یاد خداوند به‌طور عمده، به شیطان نسبت داده شده است: *لَقَدْ أَضَلَّنِي عَنِ الذِّكْرِ بَعْدَ إِذْ جَاءَنِي وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِلْإِنْسَانِ خَذُولًا* (فرقان: ۲۹؛ مائده: ۹۱). گاهی فراموشی عواقبی دارد؛ مانند اعطای روزی زیاد، تا انسان در معرض آزمایش‌های الهی قرار گیرد و سپس محرومیت و عذاب بکشد. غفلت و فراموشی یاد خدا قوای شناختی انسان را به تحلیل می‌برد. چنین شخصی توانایی انتخاب و اراده خیرش ضعیف شده (کهف: ۵۷)، زندگی بسیار سختی خواهد داشت (طه: ۱۲۴).

تعمیم‌یافتگی منفی «هوای نفس»

در نقطه مقابل، می‌توان تعمیم‌یافتگی منفی در «هوای نفس» یا میل شخصی را از آیات قرآن استخراج کرد. ممکن است انتخاب این عنوان کمی سؤال‌برانگیز باشد. چرا باید کسی میل خود را ترک کند؟ برای روشن شدن جواب، لازم است مقدمه‌ای ذکر شود. بر اساس آموخته‌های دینی و اخلاقی، هدایت بندگان به سوی خداوند توسط خود خداوند صورت می‌گیرد (بقره: ۱۴۲، ۲۱۳، ۲۷۲؛ یونس: ۲۵؛ ابراهیم: ۴؛ نحل: ۹۳؛ نور: ۴۶؛ قصص: ۵۶؛ فاطر: ۸؛ مدثر: ۳۱). در مفهوم «هدایت» گفته شده که هدایت یک شیء، جهت دادن به سوی کمال دوم آن شیء است؛ کمالی که جزو ذات اولی آن نباشد (صدرالمآلهین، ۱۹۸۱م، ج ۶، ص ۳۶۹). از این رو، هر موجودی که کمال بعدی آن جزء ذاتش نباشد، نیازمند این جهت‌دهی به سوی کمال بعدی است. هدایت خداوند نسبت بندگان خود، مشمول این هدایت است. بدین‌روی، فرمود: رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى (طه: ۵۰).

اما هدایت خداوند دارای انواع و درجاتی است. «هدایت تکوینی عام»، «هدایت تکوینی خاص»، و «هدایت تشریحی» از این قبیل هستند. در هدایت تشریحی، آموزه‌های عقلی، فطری و قوانین سعادت‌بخش توسط خداوند و به وسیله وحی در اختیار انسان قرار می‌گیرد تا با اختیار خود، به سوی سعادت گام بردارد (مصباح یزدی، ۱۳۸۳، ص ۲۶۰). نقاط ضعف و مبهم هدایت، که از طریق عقل ممکن نیست، از طریق وحی به دست خواهد آمد، هرچند به‌طور طبیعی ممکن است مسیر عقل با مسیر شرع در بخش‌هایی همپوشی داشته باشد. اما صرف راه‌یابی ظاهری به سمت هدف نیز کافی نیست. اینجا مکتب اخلاقی اسلام عنصر مؤثری به نام «نیت» دارد. نیت پایه و اساس ارزش اخلاقی محسوب می‌شود (همو، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۱۰۵)، اعم از اینکه عقل در راه‌یابی به سمت حقیقت، مستقل باشد یا از طریق وحی راه‌یافته باشد. نیت عمل باید صحیح باشد؛ زیرا حُسن فعلی، کافی نیست و حُسن فاعلی لازم است (همان، ص ۱۰۶). در غیر این صورت، هرچند صورت ظاهر عمل صحیح باشد، باز هم بنده به هدف خود نخواهد رسید. مقصود از نیت هم «قرب الهی» است. قبلاً هم ذکر شد که تحول امری درونی است و نیت هم از عناصر مرتبط با تحول درون است. هرچند تصور عقل مستقل از شرع نیز با دید عرفانی ممکن نخواهد بود؛ زیرا عقل مثل همه ابزارهای دیگر، همان ابزاری است که خود خداوند برای هدایت انسان در اختیار او قرار داده است.

با توجه به این مقدمه، تصور کنید که انسان بر میل شخصی خود، در انتخاب راه خوش‌بختی پافشاری کند؛ یا انسان به ظاهر درست‌کاری که دایم از یاد و انگیزه الهی خود غافل شود. در این فرض،

درست خواهد بود که بگوییم: هر گاهی بر اساس میل شخصی خود بردارد، به همان اندازه، از حقیقت دور شده، به سوی ضلالت و گمراهی نزدیک گردیده است، خواه از حیث اشتباه در حُسن فعل و خواه از حیث حُسن فاعل. قرآن این حقیقت را بارها تحت عنوان «تبعیت از هوا»، که منظور دنباله‌روی بر اساس کشش درونی است، بیان کرده است. اولین انحراف در تاریخ بشر، شاید تمایل قابیل به کشتن هابیل باشد (مائده: ۳۰). انحرافی با تعبیر «فطوَعَت» بیان شده است؛ یعنی ترغیب نفس صاحبش را برای عملی (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ص ۵۳۲). قرآن کریم در مذمت کسانی که نه از قرآن و نه از تورات تبعیت می‌کنند و نه از هر کتابی که از سوی خداوند نازل شود، می‌فرماید: این گروه صرفاً از هوای خود تبعیت می‌کنند و هر کس در برابر هدایت الهی از میل شخصی خود تبعیت کند «گمراه‌ترین» است، و انسان گمراه، به خود ظلم کرده و خداوند ظالمان را هدایت نخواهد کرد: وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ اتَّبَعَ هَوَاهُ بِغَيْرِ هُدًى مِنَ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ (قصص: ۵۰). صفت ضد اخلاقی «ظلم» حاصل تبعیت از هوای نفس است. «ظلم» در واقع، مانع اصلی عمل به علم و تبعیت از حقیقت است: بَلِ اتَّبَعَ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَهْوَاءَهُمْ بِغَيْرِ عِلْمٍ فَمَنْ يَهْدِي مَنْ أَضَلَّ اللَّهُ وَمَا لَهُمْ مِّنْ نَّاصِرِينَ (روم: ۲۹).

علامه طباطبایی می‌نویسد: مشرکان با تعقل، به شرک خود نرسیدند، بلکه هواهای خود را بدون علم و آگاهی دنباله‌روی کردند و این عین ظلم است، و خداوند ظالمان را گمراه می‌کند؛ یعنی پیوسته قانون الهی این است که ظلم، اضلال الهی را در پی دارد؛ چنان‌که در جای دیگر فرموده: يُنَبِّئُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا بِالْقَوْلِ الثَّابِتِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ وَيُضِلُّ اللَّهُ الظَّالِمِينَ وَيَفْعَلُ اللَّهُ مَا يَشَاءُ (ابراهیم: ۲۷) (طباطبایی، ۱۳۹۰ق، ج ۱۲، ص ۵۱). خداوند در دستور صریح به حضرت داود علیه السلام فرموده است که بین مردم بر حق حکم کن و از خواسته خود تبعیت نکن؛ زیرا موجب گمراهی تو از راه خداوند خواهد شد (ص: ۲۶).

امام سجاد علیه السلام در دعا‌های خود برای هر زمانی که امر انتخاب بین رضایت و خشم الهی دایر شود، مصرانه از خدا می‌خواهد که نفسمان را به حال خود وانگدارد؛ زیرا نفس بدون کمک خداوند به بدی و گمراهی فرمان می‌دهد (صحیفه سجادیه، ص ۶۰). حضرت با اشاره به آیه: إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي (یوسف: ۵۳)، تصریح می‌کند که اگر نفس کنترل نشود و به کمک عقل تعدیل نگردد، به طور قطع، به خلاف رضایت خداوند دعوت کرده و صاحب خود را به گمراهی خواهد کشاند. البته با توضیحی که داده شد، موارد انحراف نفس صرفاً عمل سوء نخواهد بود، بلکه فراموشی یاد خداوند دو نوع نتیجه ممکن است داشته باشد. حدیث مشهوری از

امیرالمؤمنین علیه السلام است که می‌فرماید: **إِنَّ أَخَوْفَ مَا أَخَافُ عَلَيْكُمْ خَلَّتَانِ: اتَّبَاعُ الْهَوَى، وَطُولُ الْأَمَلِ.** **اتَّبَاعُ الْهَوَى فَيَصُدُّ عَنِ الْحَقِّ، وَأَمَّا طُولُ الْأَمَلِ فَيُنْسِي الْآخِرَةَ** (کلینی، ۱۳۶۷، ج ۱۵، ص ۱۵۲). این حدیث به وضوح نشان می‌دهد که هر کس از میل و خواهش نفس تبعیت کند به گمراهی و ضلالت در افتاده است و از حق دور خواهد ماند. این احادیث و نظایر آن، هم صراحت جدی در نهی از دنباله‌روی هوای نفس یا همان میل درونی دارد و هم با قرار دادن مقابل حق، اذعان می‌دارند که تبعیت از خواهش نفس به مخالفت با تمام ارزش‌ها منتهی خواهد شد.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

جایگاه و ارزش «عمل» در بحث رشد و توسعه اخلاق است. این بررسی نشان می‌دهد که چگونه برخی عادات اخلاقی چگونه در صورت تداوم، منشأ تحولات جدید در اخلاق خواهند شد. در تحول اخلاقی بر اساس عمل، اختیار و اراده صاحب عمل تقویت خواهد شد. اراده اخلاقی صاحب عمل، به اعمال دیگر تعمیم خواهد یافت. فرایند این تحول در انسان، دارای زنجیره‌ای از علل ناقصه مرتبط با هم هستند. اصل در این تعمیم، تمایلات اخلاقی - فطری و بینش‌های اولیه و بدیهی در انسان است. هر عمل اخلاقی جدید مانند یک آشنای فراموش شده یا غفلت شده است. این کشش ذاتی برای بروز و ظهور خود، به ابزار و لوازمی نیاز دارد. سایر ویژگی‌های انسان این امکانات را فراهم می‌کند؛ مانند توانایی انتخاب و اختیار انسان. میل سعادت‌طلبی ذاتی انسان همچون یک جریان دم‌افزون، همواره او را به سوی هر امر مفید و در جهات سعادت، به حرکت وامی‌دارد. بررسی‌های روان‌شناختی نیز نشان می‌دهند انگیزش انسان در جهت تحول، مرهون «بینش» و «انرژی» است. مقصود از «انرژی» نیز همان میل به حرکت است. تحقیق در زمینه تحول اخلاقی نشان داده است که افراد فعل اخلاقی جدید را در صورتی که متناسب با ماهیت خودشان و مفید به حال خود بدانند، انجام می‌دهند. توصیه‌های اخلاق اسلامی در زمینه توسعه تحول اخلاقی در مؤمنان، در قالب تأکید بر عمل صالح است؛ زیرا تکرار عمل صالح - که در اینجا، از حیث اخلاقی آن محل نظر است - منشأ «تداوم» (تقویت اختیار بسیط) و «توسعه» (تقویت اختیار تعمیم‌یافته) در سایر بخش‌های اخلاقی خواهد شد.

منابع

- صحیفه سجادیه، ۱۳۷۶، قم، الهادی.
- ابن سینا، ۱۴۰۴ق، الشفاء (الالهیات)، تصحیح سعید زاید، قم، کتابخانه آیت‌الله مرعشی نجفی.
- ابن حیون، نعمان بن محمد مغربی، ۱۳۸۵ق، دعائم الإسلام و ذکر الحلال و الحرام و القضا یا و الأحكام، چ دوم، قم، مؤسسه آل‌البتیة.
- جان مارشال، ریو، ۱۳۷۶، انگیزش و هیجان، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران، ویرایش.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۹۲، تفسیر موضوعی قرآن، قم، اسراء.
- حسین‌زاده، محمد، ۱۳۸۶، کاوشی در ژرفای معرفت‌شناسی منابع معرفت، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- راغب اصفهانی، ابوالقاسم حسین بن محمد، ۱۴۱۲ق، المفردات فی غریب القرآن، تحقیق صفوان عدنان داودی، بیروت، دار العلم.
- شاه‌آبادی، میرزاحمدعلی، ۱۳۶۸، فطرت عشق (شذرات المعارف)، شرح فاضل گلپایگانی، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه.
- صدرالمتألهین، ۱۹۸۱م، الحکمة المتعالیة فی الاسفار العقلیة الاربعة، بیروت، دار احیاء التراث.
- طباطبایی سیدمحمدحسین، ۱۳۹۰ق، المیزان فی تفسیر القرآن، چ دوم، بیروت، مؤسسه الاعلمی للمطبوعات.
- طوسی، خواجه نصیرالدین، ۱۳۶۰، اخلاق ناصری، تصحیح مجتبی مینوی و علیرضا حیدری، تهران، خوارزمی.
- ، ۱۳۶۱، اوصاف الاشراف، تصحیح و توضیح نجیب مایل هروی، به انضمام هفت بندحلاج و وصایای عبدالقادر غجدوانی، مشهد، امام.
- غزالی، ابوحامد محمدبن محمد، ۱۴۱۴ق، احیاء علوم الدین، بیروت، دار الفکر.
- فارابی، ابونصر، ۱۹۸۶م، کتاب الحروف، تحقیق و تعلیق: محسن مهدی، بیروت، دار المشرق.
- فیض کاشانی، مولی محسن، ۱۳۹۹ق، الحقایق فی محاسن الاخلاق، چ دوم، بیروت، دار العلم العربی.
- ، ۱۴۰۳ق، محجة البیضاء، تصحیح: علی‌اکبر غفاری، بیروت، مؤسسه الاعلمی للمطبوعات.
- فیض کاشانی، محمدبن شاه مرتضی، ۱۴۱۵ق، تفسیر الصافی، تصحیح: حسین اعلمی، تهران، صدر.
- قمی، علی‌بن ابراهیم، ۱۴۰۴ق، تفسیر القمی، قم، دار الکتاب.
- کالات، جیمز، ۱۳۸۶، روان‌شناسی عمومی، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران، روان.
- کیلن ملانی و اسمتانا جودیت، ۱۳۸۹، رشد اخلاقی کتاب راهنما، ترجمه محمدرضا جهانگیرزاده و همکاران، قم، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- کلینی، محمد بن یعقوب، ۱۳۶۷، الکافی، تهران، اسلامیه.

- کوفی، فرات‌بن ابراهیم، ۱۴۱۰ق، *تفسیر فرات الکوفی*، تهران، مؤسسه چاپ و نشر وزارت ارشاد اسلامی.
- گروه مولفین، ۱۳۷۷، *آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و میانی آن*، قم، سمت و پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- مجلسی، محمدباقر، ۱۴۱۲ق، *بحار الأنوار*، بیروت، بی‌نا.
- مصباح یزدی محمدتقی، ۱۳۹۱، *اخلاق در قرآن*، چ پنجم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- _____، ۱۳۸۳، *آموزش فلسفه*، چ چهارم، تهران، امیرکبیر.
- _____، ۱۳۹۰، *آیین پرواز ۱*، تلخیص جواد محدثی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- _____، ۱۳۸۳، *بسوی تو*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- _____، ۱۳۹۰، *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- _____، ۱۳۹۱، *معارف قرآن*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- مصطفوی حسن، ۱۳۶۰، *التحقیق فی کلمات القرآن الکریم*، تهران، بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۳۸، *مجموعه آثار*، تهران، صدرا.
- مکارم شیرازی، ناصر، ۱۳۷۱، *تفسیر نمونه*، چ دهم، تهران، دار الکتب الإسلامیه.
- نراقی، ملامهدی، بی‌تا، *جامع السعادت*، چ چهارم، تصحیح و تعلیق: سیدمحمد کلاتر، بیروت، مؤسسة الأعلمی للمطبوعات.
- ورام، مسعود بن عیسی، ۱۴۱۰ق، *تنبيه الخواطر و نزهة النواظر*، قم، فقیه.

تحلیل و بررسی چگونگی مثبت‌اندیشی و آسیب‌شناسی آن از منظر عقل و دین

محمدحسین یعقوبیان / استادیار فلسفه و کلام اسلامی دانشگاه معارف قرآن و عترت

mohammadyaghoobian@yahoo.com

دریافت: ۱۳۹۵/۳/۷ - پذیرش: ۱۳۹۵/۷/۱۵

چکیده

«مثبت‌اندیشی و مهندسی فکر»، از جمله مباحث نوینی است که به تبع مباحث روان‌شناسی شناختی در جهان رواج یافته است. پیوند این مقوله با زندگی انسان و سعادت و خوش‌بختی او، تعمق بیشتر در مبانی معرفتی این بحث را می‌طلبد. این پژوهش با توجه به سه رویکرد روان‌شناختی، فلسفی و دینی، به دنبال واکاوی چگونگی و نیازمندی‌های مثبت‌اندیشی است. توجه به اهمیت بعد شناختی انسان در شناخت عقلی و شناخت گرم عاطفی، و کیفیت صحیح بهزیستی ذهنی و در نهایت، پیوند مثبت‌اندیشی با سعادت و خوش‌بختی انسان، گام‌های معرفتی بحث را شکل می‌دهد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بعد شناختی انسان، در کنار بعد عاطفی و شناخت گرم و در نظر به پارادایم کلی فلسفی و جهان‌بینی دینی و سبک تحلیل فردی و جزئی در حوزه روان‌شناختی، می‌تواند مسیر درست فکر را مهندسی کند تا از این رهگذر، مثبت‌اندیشی حقیقی فرصت طرح بیابد و مشخص شود که این مهم تنها با همپوشانی معرفتی روان‌شناسی، فلسفه و دین میسر می‌شود.

کلیدواژه‌ها: مثبت‌اندیشی، مثبت‌اندیشی دینی، مهندسی فکر، روان‌شناسی، دین، فلسفه.

مقدمه

مسئله اصلی این پژوهش مفهوم‌شناسی و کیفیت مثبت‌اندیشی است. تولد این بحث به شکلی علمی و فنی در دوران معاصر را به نوعی می‌توان از روان‌شناسی دانست که با رویکرد مثبت‌نگر و واکنش علیه روان‌شناسی مرضی کار خود را آغاز کرده و پس از آن، به دیگر حوزه‌ها نظیر جامعه‌شناسی نیز راه یافته است. در مباحث جامعه‌شناسی، کسانی همچون ماکس وبر، با الهام از روان‌شناسی اجتماعی، بحث انگیزه پیشرفت و موفقیت در تغییرات اجتماعی را دنبال کردند. نظر به اهمیت این بحث، در زندگی انسان و انبوهی از آثار تبلیغاتی و روزنامه‌های گوناگون در زمینه تفکر مثبت، مثبت‌اندیشی و مهندسی فکر، این پژوهش کوشیده است با رویکردی «توصیفی-تحلیلی» و با استمداد از سه حوزه معرفتی روان‌شناسی، فلسفه و دین، چگونگی و نیازمندی‌های مثبت‌اندیشی و بهزیستی ذهنی را بررسی کند و ارتباط آن را با خوش‌بختی و سعادت انسان، به‌گونه‌ای شفاف تبیین کند. البته تنها به‌عنوان مسئله فرعی این تحقیق، و به شکل گذرا، مثبت‌اندیشی سطحی در آثار روزنامه‌ای و عامه‌پسند روان‌شناختی نیز به تناسب بحث، واکاوی و نقد می‌شود.

اهمیت بعد شناختی انسان

از آن‌رو که به نحوی در مباحث نوین، بحث «مثبت‌اندیشی» در حوزه روان‌شناسی شکل گرفته و از آنجا به دیگر حوزه‌ها سرریز شده است، بحث را با این حوزه آغاز می‌کنیم:

الف. روان‌شناختی

در گذشته، رفتار بد و خوب انسان به شخصیت و ذات انسان‌ها نسبت داده می‌شد. اما با طلوع رفتارگرایی در روان‌شناسی، «محیط» به عنوان عامل اصلی رفتارهای انسانی معرفی گردید و تا جبر محیطی و نگاه محرک-پاسخ به رفتار انسان پیش رفت. با ظهور روان‌شناسی شناختی، نگرش و اراده انسان، جایگزین تأثیر محیط بر رفتار انسان شد و تعریف عملکرد انسان از ماشینی به «پویشی» تغییر یافت (ریو، ۱۳۸۶، ص ۴۰). این تصویر در مباحث گوناگون روان‌شناسی سریان پیدا کرد. از جمله، در جنبه‌های درمانی، به‌ویژه رفع افسردگی و دستیابی به سلامت روانی، به کار رفت. درمان‌شناختی در دهه ۱۹۶۰ توسط آرون تی بک در دانشگاه پنسیلوانیا، تأسیس شد (نینان و درایدن، ۱۳۷۸، ص ۱۱) روان‌شناسی شناختی مراجع را دانشمندی در نظر می‌گرفت که باید محتوای فکر او را تغییر داد و افکار مثبت را جایگزین افکار منفی او

کرد. همه اینها حاکی از این است که «تلقین و تفکر مثبت» اثراتی مثبت در نگرش و حس اعتماد به نفس دارد (تریسی، ۱۳۸۶، ص ۵۲).

ب. فلسفی

در کنار رویکرد روان‌شناختی، بحث «مثبت‌اندیشی»، به‌ویژه در توجه به جهان‌بینی عقلی و توجه به بعد شناختی انسان، در مباحث فلسفی قابل پی‌گیری است. در نظام‌های فلسفی یونان، با حضور سقراط و در امتداد مباحث سوفسطاییان، چرخش گفتمانی مهمی از بحث درباره طبیعت و جهان در فلسفه پیشاسقراطی، به بحث درباره انسان شکل گرفت (کاسیرر، ۱۳۸۸، ص ۲۶). سپس مباحث اخلاقی بر محور معرفت و عقل بنیان‌گذاری شد؛ چنان‌که عقل و معرفت انسانی ام‌الفضایل تلقی می‌شود. افلاطون این مطلب را در قالب مکالمه‌ای میان سقراط و منون به تصویر می‌کشد: «...سقراط: پس روح اگر از دانش بهره‌مند باشد، همه‌چیز را در راه درست به کار خواهد برد، وگرنه در همه موارد به راه خطا خواهد رفت» (افلاطون، ۱۳۸۰، ج ۱، ص ۳۷۶).

در فلسفه اسلامی نیز انسان به عنوان یک حیوان ناطق و یک فاعل بالقصد به تصویر کشیده می‌شود که فاعلی علمی و دارای اختیار است (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ص ۲۲۳). اما علاوه بر این، در چارچوب بحث علیت نیز این بحث دنبال می‌شود، تا آنجاکه به سمت تأثیر بعد شناختی انسان معطوف می‌گردد که تصورات انسان، به سبب تجرد نفس، قدرت دارد مبدأ حدوث اشیا شود:

فقول: من شأن النفوس ان يحدث من تصورات القویة الجازمه امور فی البدن من غیر فعل وانفعال

جسمانی، فیحدث حراره لا عن حار ویروده لا عن بارد (صدرالمآلهین، ۱۳۸۰، ج ۲، ص ۱۹۰).

بدین‌روی هنگامی که امری مفرح و لذیذ یا ترسناک را تجربه می‌کنیم، آثار این تصورات را در خود می‌بینیم؛ چنان‌که رنگمان سرخ یا زرد می‌شود و بدنمان تهییج یا لرزان و مضطرب می‌گردد. همچنین تصور سلامتی برای بیمار یا تصور بیماری برای انسان سالم، اگر قوی شود موجب صحت یا مرضی او خواهد شد (همان، ص ۱۹۱).

سپس تبیین می‌شود که تأثیر نفس مجرد انسانی بر روی بدن خود، پایین‌ترین مرتبه تأثیر و قدرت انسان است؛ زیرا در استكمال نفس و رسیدن به مراتب وجودی بالاتر، می‌تواند بر روی مواد عنصری اشیا گوناگون خارج از بدن خود تأثیر بگذارد، آن‌گونه که می‌تواند بیماری را شفا دهد و یا موجب ریزش باران شود (همان، ص ۱۹۲).

ملاصدرا در بحث «نبوات و الولایات»، به تبیین تفصیلی این قدرت انسان می‌پردازد، تا آنجاکه بعضی از نفوس کامل انسانی چنان قدرت تأثیری بر هیولای عالم پیدا می‌کنند که مانند نفس عالم می‌شوند و عالم به منزله بدنشان می‌گردد (صدرالمآلهین، ۱۳۸۲، ص ۳۴۳). البته به نظر ملاصدرا، مردم چون جسمانیت بر آنها غلبه دارد، این قدرت تأثیرگذاری بر ماده را بسیار بزرگ می‌شمارند. اما از دید صاحبان خرد، این پایین‌ترین فضیلت انسان کامل است (همان، ص ۳۴۵). در این تفکر فلسفی، تصویری از هستی‌شناسی انسان ارائه می‌شود که بهترین نگرش در مثبت‌اندیشی است؛ زیرا مبتنی بر این تصویر است که یک انسان در اوج قدرت، می‌تواند عالم ماده را زیر سیطره خود درآورد.

علاوه بر قدرت ادراک عقلی، قدرت تخیل و قوه خیال انسان نیز هنگامی مشخص می‌شود که انسان تنها در بند تخیل خود و - به اصطلاح فلسفی - مثال متصل نماند، بلکه با اتصال به مثال منفصل و عالم ملکوت، حقایقی بزرگ را دریابد و آنچه را نادیدنی است ببیند. چنین قوه متخیله‌ای، هم حقایق بزرگی را کشف خواهد کرد و هم تأثیرات بزرگی در جهان بجا خواهد گذاشت. حکمت صدرایی در باب ادراک مفاهیم جزئی، قایل به خلاقیت و جعل نفسانی است و این را نه پایان کار، بلکه آغاز راهی می‌داند که قوه ادراکی انسان باید در رشد بیشتر، حقایقی را از عالم مثال منفصل و ملکوت دریابد (همان، ص ۳۴۲). در واقع، فعالیت و کنش قوه ادراکی انسان در کنار خلاقیت، دارای انفعال و فیض‌پذیری است که باید واقعیات و حقایق بیرونی را آن‌گونه که هست، دریابد، نه اینکه با صرف جعل و خلقی بی‌ارتباط یا مخالف واقعیت، به خود مشغول و دل‌خوش باشد؛ آن‌گونه که قانون تجسم بیان می‌کند.

ج. آسیب‌شناسی

اما این محورپنداری معرفت و بینش‌شناختی، هم از زاویه فلسفی در بعد انسان‌شناسی و معرفت‌شناختی قابل نقد است و هم از دیدگاه روان‌شناختی، به‌ویژه در حوزه فراشناخت، قابل تأمل است:

فروکاهش انسان به بعد شناختی

نگرش سقراطی در مباحث فلسفی، مورد نقد ارسطو واقع شد؛ زیرا واقعیات تجربی زندگی انسان این مطلب را تأیید نمی‌کند (ارسطو، ۱۳۸۹، ص ۲۶۶). همان‌گونه که ارسطو اشاره کرده است، انسان صرف بینش و بعد شناختی‌اش - چنان‌که سقراط می‌پنداشت - نیست (همان) و به‌ویژه برای انجام یک رفتار، عوامل دیگری نظیر قوه شوقی نیز لازم است. تصویرسازی اندیشه دکارتی نیز، که از

اندیشه انسان، به هستی‌اش پل می‌زند، نیز در جهت تفکر سقراطی قرار دارد و برخی از مباحث مثبت‌اندیشی نوین نیز با ابتدای بر همین تفکر، تصویری ناقص از انسان را ارائه می‌دهد:

شاید مهم‌ترین اصل روحی، که تاکنون کشف شده، این است که بیشتر مواقع به هرچه بیندیشی همان خواهی شد؛ یعنی تو همانی که به آن می‌اندیشی. دنیای بیرونی شما انعکاسی از تصویر دنیای درونی شماست (تریسی، ۱۳۸۶، ص ۱۳).

این تصویر، هم از نوعی فروکاهش‌گرایی رنج می‌برد که انسان را در بعد اندیشه‌اش خلاصه می‌کند و ابعاد دیگر را مورد بی‌مهری قرار می‌دهد، و هم اندیشه‌ای مبتنی بر معرفت‌شناسی کانتی است؛ چنان‌که آنتونی رابینز می‌گوید:

توجه داشته باشید که ما دنیا را آن‌چنان که هست نمی‌بینیم؛ زیرا ماهیت امور از نقطه نظرهای گوناگون قابل تفسیر است. حالات ما، چارچوب‌های مرجع، و نقشه‌هایی که از جهان در ذهن داریم دنیای ما را می‌سازند (رابینز، ۱۳۸۵، ج ۱، ص ۲۴۳).

درحالی‌که در مباحث حکمی، رشد و سعادت انسان در شناخت جهان است آن‌گونه که واقعاً هست و الگوهای معرفتی نظیر معرفت‌شناسی کانت ما را به سوی شک‌گرایی خواهد کشاند (دژاکام، ۱۳۷۷، ص ۲۰۸).

شناخت گرم در روان‌شناسی فراشناخت

از جمله مسائلی که بر سر راه رویکرد روان‌شناسی شناختی قرار داشت، کم‌توجهی به بعد عاطفی انسان بود که به‌زودی مؤسسان آن را متوجه خود ساخت:

پروفسور بک در ۱۹۷۹ متوجه این مشکل در طول جلسات درمان با بیماران خودش شده بود؛ آنجا که وی به نقل از بیماران خودش می‌گوید: من به آنچه شما می‌گویید به‌طور عقلانی و نه به‌طور هیجانی اعتقاد دارم (یونسی و رحیمیان، ۱۳۸۷، ص ۲۳).

در حقیقت، روان‌شناسی شناختی تنها به اندیشه و ذهن انسان می‌اندیشید و این موجب می‌شد که بعد قلبی و هیجانی انسان را نادیده بگیرد و مباحثش تنها در سطح شناختی مراجع بماند، و فراموش کند که حتی گاهی این تفکرات منفی نیست که علت افسردگی و درماندگی خود آموخته و شکست انسان است، بلکه حالت هیجانی و احساسی افسردگی موجب تفکرات منفی می‌شود. این اشکالات عده‌ای را بر آن داشت تا در موجی دیگر، رویکرد «فراشناخت» را مطرح کنند.

جان تیزدیل با طرح نظریه «خردده‌نظام‌های شناختی متعامل» (ICS)، در مسیر فراشناخت گام برداشت. تیزدیل برای خروج از بن‌بست شناخت‌درمانی، ضمن توجه به بعد قلبی و احساسی انسان،

نظریه «هشیاری ذهن» را مطرح ساخت. او بین دو سطح از شناخت و پردازش سرد و گرم تفکیک قایل شد (همان، ص ۹۵). از دید او، انسان دارای دو سطح شناختی است: در سطح اول، باورهای عقلانی و پردازش شناختی در ذهن مطرح است، و در سطح دوم، پردازش عاطفی و شناخت داغ شکل می‌گیرد؛ و تا هنگامی که مثبت‌اندیشی به این سطح دوم نرسد، تغییر عمیقی شکل نگرفته است، و این میسر نمی‌شود، مگر با اینکه فقط بر محتوای اندیشه تمرکز نکنیم، بلکه با توجه به «فرمالیزم» و شیوه تفکر، به مخاطب آزادی بیشتری بدهیم تا به انتخاب خود، به خودتنظیمی نگرشش پردازد. در واقع، از منظر تیزدیل، حالت‌های هیجانی و احساسی، نظیر شادابی و دوری از افسردگی، همیشه پسایند تفکرات نیستند، بلکه گاهی پیشایند تفکرات منفی هستند.

مهندسی فکر یا بهزیستی ذهنی در جهت مثبت‌اندیشی

پس از بررسی اهمیت بعد شناختی انسان و توجه به شناخت سرد و گرم، چگونگی مثبت‌اندیشی و مهندسی تفکر در این باب، حایز اهمیت است. شاخه «روانشناسی مثبت‌نگر» درصدد بوده است تا تجربیات و هیجان‌ات مثبت انسان را برای دستیابی به زندگی بهتر، گلچین و برجسته نماید (سلیگمن، ۱۳۸۳، ص ۱۵). کسانی همچون *مارتین سلینگمن*، به‌عنوان یکی از مؤسسان روان‌شناسی مثبت‌نگر، که در این زمینه تحقیقات دانشگاهی و مشهوری داشته است، کسب «خوش‌بینی خودآموخته» را غیر از «تلقین تفکرات و سخنان مثبت به خود» می‌داند:

خوش‌بینی اکتسابی باید بر اساس واقعیت باشد. ما به این نتیجه رسیده‌ایم که تکرار صرف بیانات مثبت به خویشتن، آن‌قدرها به بالا بردن روحیه کمک نمی‌کند و بر موفقیت‌ها نمی‌افزاید. مهم این است که با عبارات منفی چگونه برخورد می‌کنید... خوش‌بینی اکتسابی نه از طریق مثبت‌اندیشی بی‌پایه و بی‌اساس، بلکه از طریق قدرت غیرمنفی اندیشیدن، اثربخش می‌شود (سلیگمن، ۱۳۸۸، ص ۳۷۲).

در دیدگاه سلینگمن، سبک توضیحی انسان‌ها در حوادث و اتفاقات پیرامونشان است که بسته به تفسیر مبتنی بر کلیت، دوام و اسناد درونی یا بیرونی، انسان‌ها را خوش‌بین یا بدبین می‌کند؛ چنان‌که شخصی می‌تواند شکست خود را به شکل اتفاقی دایمی و همیشگی یا حادثه جزئی و قابل جبران تفسیر کند و یا موفقیت خود را ناشی از اعتماد به نفس و تلاش شخصی یا ناشی از عوامل بیرونی بداند. از این‌رو، وی در جایی تبیین می‌کند که خوش‌بینی محض و فانتزی عامل موفقیت نیست، بلکه بدبینی اعتدالی نیز گاهی لازم است (همان، ص ۲۰۶). همچنین در بحث موفقیت نیز علاوه بر سبک تفکر و تحلیل‌گری مثبت، عوامل دیگری را نیز در حصول موفقیت دخیل می‌داند که عبارتند از: استعداد و انگیزه (همان، ص ۱۸۷).

آسیب‌شناسی مثبت‌اندیشی در آثار روزنامه‌ای

در کنار تحقیقات دانشگاهی در زمینه روان‌شناسی شناختی و روان‌شناسی مثبت‌نگر، آثار روزنامه‌ای با تنوعی چشمگیر گسترش یافتند. این آثار با طرح تفکر مثبت، مثبت‌اندیشی و مهندسی و فناوری فکر، و با گرایش‌های انسان‌گرایانه، به دنبال توانایی و موفقیت دنیایی انسان بوده و به ادعای خود، کشف و معرفی قوانینی در نظام کائنات را جست‌وجو می‌کنند که راه رسیدن به خوش‌بختی و موفقیت است. در معرفی این قوانین، گاهی ادعا می‌کنند که بزرگ‌ترین راز هستی را کشف کرده‌اند؛ چنان‌که *راندا برن* در کتاب مشهور خود به نام *راز* گفته است (برن، ۱۳۸۹، ص ۱۳). برخی مانند *مایکل لوسیر* نیز قانون «جذب» را چنین تعریف می‌کنند:

من آنچه را که در زندگی مورد توجه و تمرکز خود قرار می‌دهم و انرژی خود را روی آن صرف می‌کنم، به زندگی خود جذب می‌نمایم. حال می‌خواهد این مورد مثبت باشد یا منفی (لوسیر، ۱۳۸۸، ص ۱۹).

گاهی هم از این قانون با عنوان «T.N.T.» و نیروی عظیم درون انسان یاد می‌شود (مؤسسه انگیزش، ۱۳۷۷، ص ۱۵) که با تلقین و خودباوری همراه می‌گردد (همان، ص ۱۹). دکتر *شوارتز* نیز در کتاب معروف *جادوی فکر بزرگ*، همین مسیر را دنبال می‌کند. وی ابتدا با تعریف «موفقیت» به برخورداری از بسیاری مواهب، از جمله رفاه در زندگی، خانه مناسب، و استفاده از تعطیلات (شوارتز، ۱۳۷۴، ص ۱۵) و هدف دانستن این معنا از موفقیت، راه رسیدن به این هدف را تقویت ایمان، اندیشیدن به پیروزی، خودباوری و بزرگ‌اندیشی و جملات مثبت می‌داند (لوسیر، ۱۳۸۸، ص ۲۸).

در واقع، از دید این دست آثار، به‌طور خلاصه، برای رسیدن به موفقیت، سه گام اساسی وجود دارد: ۱. درخواست؛ ۲. باور؛ ۳. دریافت، یعنی در حقیقت، هرچه می‌خواهی باید از کائنات درخواست کنی و باور کنی آن چیز مال تو خواهد بود و سرانجام، احساس خوب دریافت را داشته باشی که احساس برآورده می‌شود (همان، ص ۶۶-۶۰). اینان البته بیشترین تمرکزشان بر تلقین و تکرار الفاظ و جملات مثبت است؛ اما باید خاطر نشان ساخت که:

اولاً این محاسن و اثرات، آن‌قدر نیست که با فربه کردن بیش از حد و اغراق بی‌مانند، مساوی تنها راز هستی باشد و اصلی جادویی معرفی گردد که تمام بزرگان و دانشمندان جهان موفقیت خود را مرهون آن باشند (برن، ۱۳۸۹، ص ۱۱ و ۲۱۴). این نکته هم حقیقتی است که برخی از همین کتاب‌های بازاری نیز بدان اعتراف می‌کنند که «افکار بسیار قدرتمند هستند؛ قدرتمندتر از آنچه اغلب خیال می‌کنند؛ اما قادر مطلق نیستند» (راجر، ۱۳۷۵، ص ۸۲).

ثانیاً، مثبت‌اندیشی - چنان که بیان شد - بیش از آنکه مربوط به خودتلقینی صرف، یا جملات مثبت باشد، منوط به سبک تبیینی و تحلیلی انسان در مواجهه با زندگی و حوادث آن است. علاوه بر این، در مباحث روان‌شناسی اجتماعی در بحث نگرش، اشاره می‌شود که رابطه نگرش و رفتار، یک رابطه علی‌صددرصدی نیست تا صرف نگرش‌های ما به راحتی به رفتار در زندگی مان تبدیل شود:

بسیاری از شاخص‌های نیرومندی نگرش و نیز متغیرهای شخصیتی که بر رابطه بین نگرش و رفتار تأثیرگذارند، شناسایی شده‌اند. با این حال، باید در نظر داشت که همبستگی بالای بین نگرش و رفتار دلیلی کافی برای این نتیجه‌گیری نیست که نگرش‌ها علت رفتار هستند (بونر و وانک، ۱۳۹۰، ص ۲۷۸).

چنان‌که بالوجدان هم می‌یابیم که همه نگرش‌های ما به رفتار تبدیل نمی‌شوند. بدین‌روی، چنان نیست که به صرف خوش‌بینی و نگرش مثبت، یک شخص متحول شود و زندگی خود را در مسیری دیگر قرار دهد.

مثبت‌اندیشی و خوش‌بختی

مسئله مهم دیگر در بحث «مثبت‌اندیشی»، ارتباط آن با خوش‌بختی و موفقیت در زندگی است. اینکه این دو مؤلفه چه رابطه‌ای با هم دارند و منظور از «خوش‌بختی و سعادت واقعی زندگی»، که حاصل مثبت‌اندیشی است، چیست؟ خود محل تأمل است:

پیوند خوش‌بختی و فضیلت در رویکرد فلسفی

رویکرد فلسفی با تصویرسازی از انسان به عنوان فاعل بالقصد، که خوش‌بختی و سعادت خود را جست‌وجو می‌کند (ارسطو، ۱۳۸۹، ص ۱۷)، مشخص می‌سازد که خوش‌بختی واقعی در پیوند با فضایل است (همان، ص ۳۵)، نه اینکه جست‌وجوی خودخواهانه لذت، ثروت و شهرت باشد (لوسیر، ۱۳۸۸، ص ۴۶)، اگرچه در دل خود، لذاذد دنیوی را نیز داراست (همان، ص ۳۶ و ۳۷). این نیز به شکل اکتسابی، مرهون عمل و تلاش است (همان، ص ۵۴)، نه اینکه به شکلی معجزه‌وار، انتظار موهبت آن را باید از جایی و یا چیزی داشت. همچنین باید خاطر نشان ساخت: رسیدن به مطلوبات انفسی و رضایت حاصل از آن، به معنای خوش‌بختی و سعادت واقعی انسان نیست؛ زیرا در این صورت، دو نفری که یکی به دنبال کلکسیون ماشین است و دیگری به دنبال خدمت به خلق، تمایزی نخواهند داشت؛ چراکه هر دو از یافتن مطلوب محبوبشان رضایت دارند (مطهری، ۱۳۷۸، ج ۷، ص ۶۲).

بدین‌سان، رویکرد فلسفی ضمن حرکت موازی با رویکرد روان‌شناختی، در جهت تأکید بر بعد شناختی انسان، تصویری کامل‌تر از انسان به‌عنوان فاعل بالقصد به تصویر می‌کشد که خوش‌بختی و سعادت را در پیوند با فضیلت و نه صرف اصالت منفعت جست‌وجو می‌کند. همچنین این رویکرد با توجه به بعد هستی‌شناسی و تصویری فربه از انسان و در عین حال، فراتر از روان‌شناسی، از تسلط تکوینی انسان بر عالم تکوین سخن می‌گوید که به مراتب، متفاوت‌تر از رابطه‌الگوی «علاءالدین و چراغ جادو» است.

مثبت‌اندیشی دینی

لازم به ذکر است که نگاه دین در توجه به بعد عقلانی انسان و حیات معقول، در بسیاری از آموزه‌های دینی مورد تأکید قرار گرفته و بی‌نیاز از توضیح است. اما در چگونگی مهندسی فکر نیز توجه به مبانی اعتقادی و دستورهای فردی در این باب حایز اهمیت است. چنان‌که در مباحث کلامی، پس از اثبات وجود خداوند و توحید ذاتی، صفت‌شناسی خداوند موضوع بحث قرار می‌گیرد. از جمله این صفات، «حکمت» است. «حکیم» کسی است که دارای فعل هدفمند و به‌دور از نقص و عبث است. از طریق «لمی» اثبات می‌شود که کامل‌ترین موجود طبق قاعده «سنخیت فعل و فاعل»، کامل‌ترین فعل را دارد (سبحانی، ۱۳۹۲، ص ۱۳۵). از این‌رو، خداوند به‌عنوان کامل‌ترین، فعلی اکمل و بدون نقص دارد. جهان هستی همان فعل خداوند است. در نتیجه، به‌عنوان فعل خداوند، بهترین و کامل‌ترین جهانی است که می‌توانسته در عالم مادی متحقق شود. به دیگر سخن، میوه اثبات حکمت الهی این است که جهان مبتنی بر نظام احسن است. از این‌رو، اثبات و تبیین اسما و صفات الهی در مباحث اعتقادی دین، صرف یک سلسله مباحث انتزاعی نیست، بلکه در حقیقت، مهندسی دینی فکر است. بدین‌سان، هنگامی که یک انسان پشتوانه معقول دیدگاه خود را بر حکمت الهی استوار کند نه جهانی زیبا، بلکه زیباترین جهان را خواهد دید و به جهان خرم از آن خواهد بود که جهان خرم از اوست. آیاتی از قرآن کریم نیز بر نظام احسن بودن جهان دلالت دارد:

«او همان کسی است که هرچه آفرید نیکو آفرید» (سجده: ۷).

«همان کسی که هفت آسمان را بر فراز یکدیگر آفرید. در آفرینش خداوند رحمان هیچ تضاد و عیبی نمی‌بینی. بار دیگر نگاه کن؛ آیا هیچ شکاف و خللی مشاهده می‌کنی؟ بار دیگر (به عالم هستی) نگاه کن! سرانجام چشمانت (در جست‌وجوی خلل و نقصان ناکام مانده) به سوی تو باز می‌گردد، درحالی‌که خسته و ناتوان است» (ملک: ۳ و ۴).

در باب انسان نیز می‌فرماید: «ما انسان را در بهترین صورت و نظام آفریدیم» (تین: ۴).

البته جهان‌بینی دینی، یک خوش‌بینی فانتزی نیست، بلکه مبتنی بر واقع‌نگری است. از این رو، به سختی‌ها: «لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي كَبَدٍ» (بلد: ۴)، آزمایش‌ها: «أَحْسَبَ النَّاسُ أَنْ يُتْرَكُوا أَنْ يَقُولُوا آمَنَّا وَهُمْ لَا يُفْتَنُونَ» (عنکبوت: ۲)؛ و مشکلات و ابتلاعات‌ها انسان در این جهان نیز اشاره می‌کند: «وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِّنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ» (بقره: ۱۵۵).

اما در مجموع، تصویری مثبت و خیر از جهان، به نگاه انسان دیندار تزریق می‌کند که حتی مشکلات و شرور قلیل آن نیز بخشی از کمال و خیریت این جهان محسوب می‌شود (مطهری، ۱۳۵۷، ص ۱۶۴). البته علاوه بر نگرش کلی مبتنی بر جهان‌بینی الهی، در نگرش جزئی انسان نیز به روایات و سفارش‌هایی برمی‌خوریم که انسان را به خوش‌بینی و به فال نیک گرفتن فرامی‌خواند و از تطییر و بدبینی برحذر می‌دارد؛ چنان‌که امام علی علیه السلام می‌فرماید: «تغافل بالخیر تنجح؛ به خیر و نیکی تغافل بزنی تا موفق شوی» (تمیمی آمدی، ۱۳۹۰، ص ۴۰۰). و البته این تغافل و خوش‌باوری در قبال خداوند به‌عنوان علة‌العلل و مسبب‌الاسباب قرار دارد، نه کائنات فاقد شعور؛ همان‌گونه که امام رضا علیه السلام بیان نموده‌اند:

به خداوند ظن و گمان نیکو داشته باش. چنان‌که خداوند می‌فرماید: من نزد گمان بنده مؤمن هستم. اگر گمان خیر داشته باشد پس به او خیر خواهد رسید، و اگر شر باشد به او شر خواهد رسید (کلینی، ۱۴۲۹ق، ج ۱-۲، ص ۳۷۹).

محتوای خوش‌بختی

در باب محتوای درخواست انسان مثبت‌اندیش، به‌ویژه در ارتباط با سعادت دنیوی و کسب ثروت، لازم به ذکر است که اینها در نگرش و حیانی چیز مذمومی نیست؛ چنان‌که گستردگی ثروت، جزو نعمت‌ها دانسته شده (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ص ۱۳۴) و داشتن خانه بزرگ و همسری شایسته جزو محاسن زندگی یک انسان است (همان، ص ۱۷۳). اما این گستردگی ثروت، جزو برترین نعمت‌ها نیست؛ چنان‌که برخی در تفکر مثبت گفته‌اند (همان، ص ۱۱۹)؛ زیرا برتر از آن صحت جسم و سلامت دل است (همان، ص ۱۳۴). از این رو، چون سلامت دل برتر از ثروت است، نباید هدف اصلی و دل‌مشغولی درجه اول انسان، ثروت باشد؛ چراکه با تولید ثروت در ذهن انسان و احساس پول‌داری در روان انسان، حرص و طمع در جان انسان جوانه می‌زند و همچون پیچکی از صفات متعالی وجود انسان تغذیه می‌کند. این است که در اسلام، با اینکه ذات ثروت و دنیا به‌طور کلی

ناپسند نیست، حب دنیا مذموم و ناپسند است؛ زیرا طمع را بیدار می‌کند. از این رو، راه خیر و خوش‌بختی، نه در فریه کردن طمع، بلکه در ترک آن است (کلینی، ۱۴۲۹، ج ۱-۲، ص ۵۰۵). همچنین جست‌وجوی مدام و عیش‌جویی آرزومندانۀ ثروت، انسان را دارای «طول امل» می‌کند؛ چیزی که در سفارش‌های دینی، از آن مذمت شده است (نهج‌البلاغه، کلام ۴۲) و در درمان آرزوهای دراز و تجمل‌گرایانه، برخلاف برخی نگرش‌ها، که توجه به حال و اکنون را توصیه می‌کند، نگاه به پایان و مرگ را موجب دشمنی انسان با آرزوها و غرورش می‌داند: «لو رأی العبد الأجل ومصيره، لایغض الأمل و غروره» (همان، حکمت ۳۳۴).

علاوه بر این، در بینش دینی، ثروت در کنار نسبتی که با ما دارد، نسبتی با آسمان نیز دارد. از آن نظر که نسبتی به آسمان دارد، نام «رزق» می‌گیرد. «رزق» همان ثروتی است که دستی بخشنده از غیب را در پشت خود دارد. از این رو، ثروت بسته‌ای کور و سرگشته و پولی باد آورده نیست که به چنگ آید، بلکه رزقی است دارای معادلاتی الهی و زمینی که باید از خدا طلب کرد و در عمل دنبال نمود. البته خود این رزق دو نوع است: رزقی که انسان طلب می‌کند و رزقی که انسان را طلب می‌کند (همان، خطبه ۱۱۴). بدین‌روی، در اخلاق اقتصادی اسلام، طلب ثروت بر انسان واجب نیست که به هر قیمتی دنبال شود، بلکه مضمونی است که برای انسان‌ها به شرط فعالیت، ضمانت شده است. به نظر می‌رسد گاه در نگرش موفقیت‌نویس، به فرمایش امام علی علیه السلام، جای مفروض و مضمون، عوض شده است (همان). توجه به عمل به‌عنوان امری مفروض، در جهت رسیدن به اهداف معنوی و متعالی همچون قرب الهی، خوش‌بختی و سعادت معنوی را در کنار خوش‌بختی مادی قرار می‌دهد و بار معنایی عمیق‌تری به لحاظ محتوایی به مثبت‌اندیشی می‌دهد.

تا بدین جا معلوم کردیم که رویکرد دینی نکات مهمی در مثبت‌اندیشی به ما نشان می‌دهد. یکی آنکه خوش‌بینی و مثبت‌اندیشی واقعی است که در زندگی به انسان‌ها کمک خواهد کرد و نه اینکه خوش‌بینی تجمل‌گرایانه، راهگشای حقیقتی باشد. چیزی که در مباحث دانشگاهی روان‌شناسی شناختی نیز به آن اشاره می‌شود (نینان و درایدن، ۱۳۷۸، ص ۴۵). علاوه بر آن، محتوای مثبت‌اندیشی و تعریف خوش‌بختی، عمق بیشتری می‌یابد.

آسیب‌شناسی قید «دینی» در مثبت‌اندیشی

در کنار رویکرد غیردینی آثار روزنامه‌ای به مثبت‌اندیشی، رویکرد دینی نیز وجود دارد. مباحث اسکاول شین را می‌توان در این گروه قرار داد که خداوند را حامی منافع انسان‌ها و همیار

ثروت طلبی انسان‌ها می‌داند (شین، ۱۳۷۸، ص ۳۷ و ۴۴). رویکرد وی در مثبت‌اندیشی، بر کتاب مقدس تکیه زده است؛ چنان‌که از «کلام»، به‌عنوان عصای معجزه‌گر در زندگی انسان یاد می‌کند (همو، ۱۳۸۶، ص ۱۰۵). به‌طور کلی، زندگی را یک بازی می‌داند که قواعد آن را باید از کتاب مقدس آموخت (همان، ص ۴). از این رو، مباحث تفکر مثبت، در زمین کتاب مقدس و به‌ویژه عهد عتیق به بازی گرفته می‌شود و این فضا با فضای قرآن متفاوت است. زیرا در تورات کنونی، بحث «معاد»، تنها به شکل مختصر دوبار بیشتر مطرح نشده و پاداش‌های یهوه، خدای بنی اسرائیل، نیز بیشتر معطوف به این دنیاست که سروری بنی اسرائیل و سکونت در ارض موعود است. این تصویر دنیاگرایانه در یهود، به تدریج، این نگرش را در تفکر یهود ایجاد کرده که انبیا آمده‌اند تا دنیای ما را بسازند. اسکاول شین نیز با بهره‌جویی از این تصویر، بهشت دنیایی را وجهه نظر خود ساخته است:

برای هریک از شما، یک سرزمین موعود وجود دارد - آرزوهایی که در قلبتان گران‌بهارترین چیزهاست - اما شما چنان به دست مصریان اسیر شده‌اید (فکرهای منفی‌تان) که اجرای این آرزو برای شما محال یا خیلی دور و بعید به نظر می‌رسد (شین، ۱۳۷۸، ص ۶۳).

دلیل کارنگی نیز به شکلی دیگر، در کتاب معروف خود، آیین زندگی، همین مسیر را دنبال می‌کند. از یک سوی، افکار صحیح و مثبت را حلال مشکلات زندگی می‌داند و افکار را سازنده زندگی می‌داند، و از سوی دیگر، نقش مذهب و دین را در این امر برجسته می‌سازد (کارنگی، ۱۳۸۷، ص ۲۵۶).

برخی از آثار نویسندگان داخلی نیز در همین رویکرد قرار می‌گیرند و درصددند این مباحث را با توجه به فرهنگ دینی بومی کنند. برخی تحت عنوان «N.L.P» و مهندسی فکر، به نیروی درون و قدرت باور اشاره می‌کنند و «تلقین» را معجزه رسیدن به این باور معرفی می‌نمایند (حقیقی، بی‌تا، ص ۷۹). در میان این مطالب، به‌طور پراکنده، از احادیث و آیات استفاده می‌شود تا رنگ دینی نیز بگیرند. برخی دیگر نیز تحت عنوان تکنولوژی «فکر»، دوران جدید بشر را «فکر ابزار» می‌دانند. سپس بیان می‌کنند که بشر در وجودش رایانه‌ای دارد به نام «ضمیر ناخودآگاه» که با برنامه‌ریزی آن، می‌تواند ساختار وجودی خود را آن‌گونه که می‌خواهد، بسازد (آزمندیان، ۱۳۸۱، ج ۱، ص ۶۸). در ادامه، ضمن تبیین این نکته که دنیای انسان دنیای خلق اندیشه‌های اوست (همان، ص ۴۲)، به نقش جملات تأکیدی و مثبت در ضمیر ناخودآگاه انسان اشاره می‌شود (همان، ص ۹۷). سپس مفهوم «خداوند» به کائنات تزریق می‌شود (همان، ص ۴۳).

این رویکرد به نوعی، نگاه ابزارگرایانه به دین دارد؛ زیرا خدا را به شکل مصنوعی در جایگاه کائنات نشانده است تا در خدمت منافع شخص باشد. این خداگرایی به نوعی خودخواهی است، نه خداخواهی؛ زیرا از خدا برای رسیدن به مطلوب خود استفاده می‌کند، نه اینکه با ترک خودخواهی و انانیت به قرب او برسد (همان، ص ۴۴). چنین رویکردی در مقابل خداوند، شبیه رویکردی است که رومیان باستان در پرستش خدایان و بت‌هایشان داشتند که دین را قراردادی دوطرفه می‌دانستند که شخص با خداوند می‌بست و آن خدا موظف بود حاجات و خواسته‌های شخص را در عوض عبادت و مناجات او برطرف سازد. در غیر این صورت، این قرارداد عبادی فسخ می‌شد (ناس، ۱۳۸۸، ص ۱۰۰).

بدین‌سان، باید گفت: آثار فارسی در زمینه رویکرد دینی به تفکر مثبت، یا با ذکر حاشیه‌ای و به صورت پراکنده و همراه چند آیه و روایت گزینشی، مثبت‌اندیشی دینی را دنبال می‌کنند و یا با تزریق مصنوعی چند مؤلفه، این مهم را جست‌وجو می‌نمایند، درحالی‌که برای طرح این مسئله، توجه به جهان‌بینی دینی و اصول کلامی و خانواده آیات و روایات در این موضوع، ضروری و لازم است. صرفاً چنین نیست که برای دینی شدن، به راحتی کائنات را در کنار خداوند بنشانیم (آزمندیان، ۱۳۸۱، ج ۱، ص ۴۳)؛ زیرا آن کس که به خداوند و قدرت و اذن حقیقی او نظر دارد، دیگر روی سخنش با کائنات نیست. همچنین در این آثار، نگاه انسان‌گرایانه و اعتماد به نفس خودباورانه، به راحتی به صیوروت و سلوک انسانی عرفان می‌چسبد و از پیوند این دو درختی عجیب می‌روید که خودباوری انسان‌گرایانه با مقام «کن» و جودی عارف در ولایت تکوینی، به یکسان‌سازی می‌رسند (همان، ص ۸۹)، درحالی‌که تفکر نوین با فربه کردن خودیت انسانی، آن هم بعد انانیت آن، درصدد است تا از موضع حق‌طلبی، مطلوبات انفسی خود را بجوید و خود را قطب کائنات در نظر گیرد. اما در سلوک عرفانی، سالک از طریق نفی خودیت و منیت و کم‌رنگی خود در مسیر عبودیت و پس از تجرید از شواغل و خرق حجب ظلمانی و خواسته‌های نفسانی، مقام «کن» برایش محقق می‌شود، نه اینکه پس از تسلط و نیل به مقام «کن»، تازه به دنبال ثروت و خوش‌بختی و مسکن باشد.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در باب مثبت‌اندیشی و بهزیستی ذهنی، مبانی روان‌شناختی با تأکید بر هیجان‌ات و ابعاد مثبت انسان و بهزیستی ذهنی، به شناخت گرم و سرد و در نهایت تبیین کیفیت سبک جزئی مثبت‌اندیشی

کمک می‌کند. مبانی فلسفی هم در جهت تبیین انسان‌شناسی عمیق و ارتباط پیوند فضیلت و سعادت، و کنترل امیال تحت عقلانیت، مسیر هموارتری را برای مثبت‌اندیشی دنبال می‌کنند. مبانی دینی نیز با تبیین جهان‌بینی معنوی و توجه به اسما و صفات الهی، ارتباط با خدا را، چه در تبیین هدف‌نهایی خوش‌بختی و چه در ارتباط‌دعایی برای تحقق درخواست‌ها و آرزوهای انسان، به مثبت‌اندیشی تزریق می‌کنند. اما این تمایزها مانع همزیستی معرفتی این ساحت‌ها نمی‌شود؛ زیرا با همپوشانی معرفتی، مشخص می‌شود که این سه ساحت در کنار هم، نگاه جامع‌نگری به مثبت‌اندیشی می‌دهند و بدین‌سان، بعد شناختی انسان در کنار بعد عاطفی و شناخت گرم و در نظر به پارادایم کلی فلسفی و جهان‌بینی دینی و سبک تحلیلی فردی جزئی در حوزه روان‌شناختی، می‌تواند مسیر درست فکر را مهندسی کند. علاوه بر این، مباحث روان‌شناختی در پیوند مثبت‌اندیشی با فضیلت و سعادت، نیازمند ماده و محتوای دینی است.

منابع

- نهج البلاغه**، ۱۳۸۶، گردآورنده: سید رضی، ترجمه محمد دشتی، قم، میراث ماندگار.
- آزمندیان، علیرضا، ۱۳۸۱، **تکنولوژی فکر**، چ پنجم، تهران، مؤلف.
- ارسطو، ۱۳۸۹، **اخلاق نیکوماخوس**، ترجمه محمدحسن لطفی، تهران، طرح نو.
- افلاطون، ۱۳۸۰، **مجموعه آثار افلاطون**، ترجمه محمد حسن لطفی، تهران، شرکت سهامی خوارزمی.
- برن، راندا، ۱۳۸۹، **راز ترجمه نفیسه معتکف**، چ سی و هشتم، تهران، لیوسا.
- بونزو و وانک، ۱۳۹۰، **جرد- مایکلا، نگرش و تغییر نگرش**، ترجمه جواد طهوریان، تهران، رشد.
- بیات، محمدرضا، ۱۳۹۰، **دین و معنای زندگی در فلسفه تحلیلی**، قم، دانشگاه ادیان و مذاهب.
- تریسی، برایان، ۱۳۸۶، **افکارتان را تغییر دهید تا زندگی‌تان تغییر کند**، ترجمه گیتی شهیدی، تهران، نواندیش.
- تمیمی آمدی، عبدالواحد، ۱۳۹۰، **غرر الحکم و درر الکلم**، چ سوم، ترجمه لطیف و سعید راشدی، قم، پیام علمدار.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۹۱، **مفاتیح الحیاه**، قم، اسراء.
- حقیقی، محمدعلی، بی‌تا، **تکنولوژی و مهندسی فکر**، تهران، فراوان.
- دلایی لاما- هوارد سی. کاتلر، ۱۳۸۱، **هنر شادمانگی**، ترجمه تینا حمیدی و نغمه میزانیان، تهران، قطره.
- دایر، وین، ۱۳۸۹، **تحول**، ترجمه علی پناهی، تهران، آسیم.
- دژاکام، علی، ۱۳۷۷، **تفکر فلسفی غرب از منظر استاد مرتضی مطهری**، تهران، اندیشه معاصر.
- رایبیز، آنتونی، ۱۳۸۵، **به سوی کامیابی**، ترجمه مهدی مجردزاده، تهران، مؤسسه فرهنگی راه بین.
- راجر، جان و پیتر مک ویلیامز، ۱۳۷۵، **تفکر منفی**، ترجمه مهدی قراچه‌داغی، تهران، مینا.
- ریو، جان مارشال، ۱۳۸۶، **انگیزش و هیجان**، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران، ویرایش.
- سبحانی، جعفر، ۱۳۹۲، **محاضرات فی الالهیات**، چ چهارم، ترجمه عبدالرحیم سلیمانی، قم، راند.
- سلیگمن، مارتین و همکاران، ۱۳۸۳، **کودک خوش‌بین**، ترجمه فروزنده داورپناه، تهران، رشد.
- _____، ۱۳۸۸، **از بدبینی به خوش‌بینی**، ترجمه مهدی قراچه‌داغی، تهران، پیکان.
- شوارتز، ۱۳۷۴، **جادوی فکر بزرگ**، ترجمه ژنا بخت‌آور، تهران، فیروزه.
- شین، فلورانس اسکاول، ۱۳۷۸، **دری مخفی به روی موفقیت**، ترجمه شهلا المعی، تهران، المعی.
- _____، ۱۳۸۶، **چهار اثر از فلورانس اسکاول شین**، ترجمه گیتی خوشدل، تهران، پیکان.
- صدرالدین شیرازی، محمد، ۱۳۸۲، **الشواهد الربوبیه**، تصحیح سیدجلال‌الدین آشتیانی، قم، مؤسسه مطبوعات دینی.
- _____، ۱۳۸۰، **الحکمه المتعالیه فی الاسفار الاربعه**، تصحیح مقصود محمدی، تهران، بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین، ۱۷۴۱ق، **نهایه الحکمه**، تعلیق عباسعلی زارعی، قم، مؤسسه النشر الاسلامی.

کارنگی، دیل، ۱۳۸۷، *آیین زندگی*، ترجمه میترا میرشکار، تهران، قاصدک صبا - آویژه.

کاسیرر، ارنست، ۱۳۸۸، *رساله‌ای در باب انسان*، ترجمه بزرگ نادرزاد، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

کریمی، یوسف، ۱۳۸۷، *نگرش و تغییر نگرش*، چ پنجم، تهران، ویرایش.

کلینی، محمد بن یعقوب، ۱۴۲۹ق، *اصول کافی*، بیروت، الامیره.

لوسیرر، مایکل، ۱۳۸۸، *قانون جذب*، ترجمه لعیما موسایی، تهران، سلسله مهر.

مطهری، مرتضی، ۱۳۵۷، *عدل الهی*، قم، صدرا.

—، ۱۳۷۶، *شرح منظومه*، قم، صدرا.

—، ۱۳۷۸، *مجموعه آثار*، چ پنجم، قم، صدرا.

مؤسسه انگیزش موفقیت آمریکا، ۱۳۷۷، *T.N.T. نیروی عظیم انسان درون انسان*، ترجمه هادی فرجامی، تهران، نسل نواندیش.

ناس، جان بایر، ۱۳۸۸، *تاریخ جامع ادیان*، ترجمه علی اصغر حکمت، تهران، علمی و فرهنگی.

نینان، مایکل و لیندی درایدن، ۱۳۷۸، *درمان شناختی*، ترجمه محسن دهقانی و آناهیتا گنجوی، تهران، رشد.

یونسی، سیدجلال و اسحاق رحیمیان، ۱۳۸۷، *دریچه‌ای به فراشناخت*، تهران، دانش.

تأثیر روش «فرزندپروری مسئولانه» در گسترش معروف و پیشگیری از منکر با تأکید بر محبت و مراقبت

فردوس میریان/ دانشجوی دکتری علوم قرآن و حدیث دانشگاه اصفهان

Azamparcham@gmail.com

اعظم پرچم/ دانشیار گروه الهیات دانشگاه اصفهان

دریافت: ۱۳۹۵/۷/۲۴ - پذیرش: ۱۳۹۵/۱۱/۲۷

چکیده

از راه‌های زیربنایی برای گسترش امر به معروف و نهی از منکر، درونی کردن ارزش‌های دینی است که از آغاز کودکی و از درون خانواده تحقق می‌یابد. هدف این مقاله بررسی تأثیر سبک‌های فرزندپروری در تربیت کودکان و نقش آن در گسترش معروف و پیشگیری از منکر است. در این زمینه، سبک‌های فرزندپروری مطرح شده از سوی روان‌شناسان و اسلام تبیین و مقایسه شده و تأثیر اساسی‌ترین مؤلفه‌های فرزندپروری، یعنی «محبت» و «مراقبت» بررسی شده است. برخی از رهیافت‌های این پژوهش کاربرد سبک‌های فرزندپروری صحیح در مراحل رشد متفاوت است، هرچند بر محبت در تمام مراحل، تأکید فراوان شده است. «محبت»، همانندسازی و پیروی فرزندان را به دنبال دارد و «روش مسئولانه و محبت‌آمیز» موجب تسهیل درونی شدن ارزش‌های اسلامی می‌گردد. به‌طور معمول، کودکانی که والدین آنها مؤمن و متعهد باشند و با این روش تربیت شوند، با وارد شدن در هر گروه اجتماعی، خود به خود عامل به معروف و دوری‌کننده از منکر خواهند بود.

کلیدواژه‌ها: امر به معروف، نهی از منکر، فرزندپروری مسئولانه، محبت، خانواده، تربیت.

مقدمه

در هر جامعه، وجود مراقبت‌های رسمی (قوانین و ضمانت‌های اجرای آن) و مراقبت‌های غیررسمی (نظارت عمومی) برای حفظ جامعه از فروپاشی و پیشبرد مقاصد آن ضروری است (قرائی‌مقدم، ۱۳۷۷، ص ۲۱۵). در اصطلاح دینی، این‌گونه مراقبت‌ها همان «امر به معروف» و «نهی از منکر» در ابعاد گوناگون آن است. امر به معروف و نهی از منکر با وجود اینکه از واجبات الهی است و همهٔ مسلمانان در برابر آن مسئول هستند، هنوز هم در جوامع مسلمان در ابعاد گوناگون شناختی و اجرایی، کاستی‌های فراوانی دارد. مصادیق «معروف» و «منکر» در همهٔ ابعاد و شئون زندگی انسان، اعم از زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی وجود دارد و گسترهٔ مصادیق آن به اندازه‌ای است که عموم مردم، حتی در زندگی روزمرهٔ خود و در طول زندگی با آن مواجهند.

یکی از عواملی که موجب گسترش معروف در جامعه می‌شود «نهادینه‌سازی ارزش‌ها و اصول اخلاقی در فرزندان» است. انتقال ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و اخلاقی و نهادینه کردن آنها از طریق تربیت و پرورش فرزندان، از موضوعات مهمی است که اخیراً ذهن بسیاری از روان‌شناسان، جامعه‌شناسان و مسئولان تربیتی را بیش از پیش به خود مشغول کرده است. روشن است که انسان دارای گرایش‌های مثبت و منفی است. ارزش‌ها و نوع نگرش او، به این گرایش‌ها سمت‌وسو می‌دهد. خانواده، مدرسه، و گروه همسالان از جملهٔ مهم‌ترین عوامل در انتقال و نهادینه‌سازی ارزش‌ها به‌شمار می‌روند. در این میان، خانواده نقش بسزایی در نهادینه‌سازی ارزش‌ها دارد. با توجه به اینکه کودکان و نوجوانان در مهم‌ترین مرحلهٔ رشد تربیت و تغییرپذیری هستند، بهترین زمان برای درونی‌سازی ارزش‌ها زمان کودکی است. بنابراین، انتخاب شیوه‌های صحیح تربیتی در این دوران بسیار تأثیرگذار و مهم است.

در قرن حاضر، عوامل زیادی تربیت فرزندان و رشد اخلاقی آنان را به بحران تبدیل کرده است؛ به‌گونه‌ای که بسیاری از والدین، مربیان، روحانیان و مسئولان جوامع گوناگون در این‌باره اظهار نگرانی می‌کنند. بحران‌های ترس‌آوری مانند خشونت جوانان، ناشکیبایی، فقدان مهربانی و شکستن ارزش‌ها، محققان و پژوهشگران نوع‌دوست را به تلاش مضاعف برای مقابله با آن برانگیخته است. اخیراً متفکران اسلامی و روان‌شناسان تحقیقاتی به منظور ارائه روش‌های جدید تربیتی و پرورش هوش اخلاقی انجام داده و تألیف‌های ارزشمندی را منتشر کرده‌اند. این‌گونه آثار در عین حال که سودمند هستند، کاستی‌ها و نواقصی دارند؛ زیرا گزاره‌های دینی زمانی می‌تواند ملموس‌تر و کاربردی‌تر شود که با واقعیت‌ها و

نتایج پژوهش‌های جدید تبیین گردد. در مقابل، علوم بشری و پژوهش‌های جدید نیز هر قدر بیشتر به علم الهی متصل شود خطاهای کمتری خواهد داشت.

مطالعات تطبیقی در بین قرآن و علوم بشری از قرن چهاردهم در میان قرآن‌پژوهان رواج پیدا کرد. شهید صدر معتقد است: برای پاسخ‌گویی به سؤال‌ها و نیازهای روز از قرآن، لازم است ابتدا موضوعات در عالم خارج و اندیشه‌های بشری جست‌وجو گردد و پس از بررسی و تحلیل آنها، به قرآن عرضه شود تا قرآن نیازها و سؤال‌های بشری را پاسخ دهد (ر.ک: صدر، ۱۴۰۹ق).

اخیراً پایان‌نامه و مقاله‌هایی در ارتباط با سبک‌های فرزندپروری از نظر اسلام و روان‌شناسی نوشته شده است؛ مانند پایان‌نامه «بررسی تطبیقی "فرزندپروری" در روان‌شناسی و شیوه‌های "تربیت فرزند" در اسلام» که با راهنمایی دکتر اعظم پرچم و دکتر مریم فاتحی‌زاده نوشته شده است. ولی این تحقیق با نگاهی وسیع‌تر و جامع‌تر به این موضوع پرداخته، و آن را در جهت کاربردی شدن «امر به معروف» و پیشگیری از منکر به کار گرفته است تا با تبیین دستاوردهای جدید در زمینه فرزندپروری و با مقایسه آن با روش‌های تربیتی اسلام، بهترین شیوه‌های فرزندپروری صحیح را معرفی نماید. در ادامه، تأثیر دو بعد از شیوه‌های فرزندپروری، یعنی «محبت و مراقبت در تربیت صحیح فرزندان» و «تأثیر آن در گسترش معروف و پیشگیری از منکر در جامعه» بررسی می‌شود.

این مقاله پاسخ‌گوی سؤال‌های ذیل است:

سؤال اصلی: بهترین شیوه‌های فرزندپروری مؤثر در نهادینه شدن معروف و پیشگیری از منکر کدام است؟

سؤال‌های فرعی: ۱. مؤلفه‌های اصلی فرزندپروری صحیح کدام است؟ ۲. روش‌های صحیح

فرزندپروری در سنین و مراحل گوناگون رشد کدام است؟

از آن‌رو که خانواده کانون تربیت فرزندان است، پیش از ورود به مباحث اصلی، به نقش خانواده در درونی شدن ارزش‌ها پرداخته می‌شود:

خانواده و درونی شدن ارزش‌ها

بشر امروز با وجود پیشرفت‌های سریعی که در علم و فناوری داشته است، به سبب عدم اتکا به تعالیم پیامبران در زمینه اخلاق، معنویت و روابط سالم انسانی، از بحران‌هایی که جسم و روح او را می‌آزارد، رنج می‌برد. راه نجات از این بحران‌ها بازگشت به متون دینی و توجه جدی به اصول اخلاقی، هم‌زمان

با تحقیقات علمی روز است. در این قسمت، بخشی از نتایج تحقیقات جامعه‌شناسان و روان‌شناسان در ارتباط با خانواده و نقش آن در درونی شدن ارزش‌ها و تأثیر آن بر جامعه بیان می‌شود:

خانواده اولین و مهم‌ترین محیطی است که کودک در آن از کیفیت روابط انسانی آگاهی پیدا می‌کند و مبانی زندگی اجتماعی و اصول اخلاقی را به انسان می‌آموزد و او را برای ورود به جامعه آماده می‌سازد؛ زیرا اصول و ارزش‌ها از دوران کودکی نهادینه می‌شوند (دفلور و همکاران، ۱۳۷۱، ص ۱۱۷). به تعبیر روان‌شناسان، خانواده نخستین مرجعی است که شخصیت فرد در آن شکل می‌گیرد و بانفوذترین مرجع رسمی و اجتماعی برای تربیت است (جان‌بزرگی و دیگران، ۱۳۹۳، ص ۵). به گفته بوربا، خانواده نخستین مدرسه فضیلت است و با وجود مسموم شدن روزافزون فرهنگ‌ها در جوامع گوناگون، والدین هنوز هم افراد قدرتمندی هستند و می‌توانند در رشد فرزندان تأثیرات عمیقی بگذارند (بوربا، ۱۳۹۱، ص ۲۰ و ۲۱).

از نظر اسلام، خانواده اولین و مهم‌ترین واحد اجتماعی انسان است؛ زیرا تشکیل خانواده سبب ادامه نسل، برقراری آرامش و تأمین نیازهای عاطفی، جسمی و جنسی بشر می‌شود. تعالی خانواده، تکامل انسان موحد را به همراه دارد. از این روست که در سخنان پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله آمده است: بنایی در اسلام پایه‌گذاری نشده که نزد خدا محبوب‌تر از ازدواج باشد. ارزش و جایگاه این نهاد به اندازه‌ای است که در قرآن و سنت، بر ازدواج و حفظ انسجام خانواده تأکید شده است. پیامبران الهی و امامان علیهم‌السلام به خانواده خود توجه خاص داشتند و در حفظ انسجام خانواده خود می‌کوشیدند. آن بزرگواران تا آخرین لحظات، با عطف و بردباری در هدایت و تربیت صحیح اعضای خانواده خود تلاش می‌کردند (هود: ۴۲؛ یوسف: ۸۳). در این دیدگاه، والدین در قبال نیازهای جسمی و معنوی کودکان مسئول هستند و از نظر حقوقی، یکی از حقوق فرزندان بر پدر و مادر، تعلیم و تربیت آنهاست (مجلسی، ۱۳۷۶، ج ۷۸، ص ۲۳۶).

در نگاه کلی، می‌توان گفت: خانواده جایگاه شکل‌گیری شخصیت افراد و درونی شدن مفاهیم اخلاقی است. خانواده‌ای که با معیارهای صحیح همسرگزینی تشکیل شده باشد، و زن و شوهر، خود به ارزش‌های اخلاقی و دینی پایبند باشند، با درونی شدن آن ارزش‌ها در خانواده، شرایطی فراهم می‌شود که افراد نیازی به دروغ‌گویی و تبه‌کاری ندارند و به صورت خودجوش، بر گرایش‌های فطری همچون فضیلت‌جویی، حقیقت‌خواهی، و کمال‌طلبی پای می‌فشارند و با تغییر شرایط زمانی و مکانی، رنگ عوض نمی‌کنند. در روایات معصومان علیهم‌السلام از این حالت به‌عنوان «برخورداری از واعظ درونی» یاد شده است که بدون آن، پیمودن راه تکامل اخلاقی مشکل است. امام سجاد علیه‌السلام می‌فرماید: «ای فرزند آدم، تو همواره در مسیر خیر و خوبی قرار داری، مادام که واعظی از درون داشته باشی و مادام که حسابرسی

خویشتن از کارهای اصلی‌ات باشد» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۷۵، ص ۱۳۷). امام علی علیه السلام نیز می‌فرمایند: «آگاه باشید! آن کس که به خود کمک نکند تا واعظ و مانعی از درون جانش برای او فراهم گردد، موعظه و اندرز دیگران در او اثر نخواهد داشت» (نهج البلاغه، خطبه ۸۹).

در خانواده‌ها، شیوه‌های گوناگون برای فرزندپروری وجود دارد که والدین گاهی، حتی بدون اطلاع علمی از آنها، در تربیت فرزندان خود، آنها را به کار می‌گیرند. شاخصه‌های رفتاری این شیوه‌ها در رشد شخصیتی و فعلیت یافتن استعداد فرزندان تأثیری مستقیم دارد و رفتار اجتماعی آنها را شکل می‌دهد. شیوه‌های تربیتی والدین را می‌توان یکی از مهم‌ترین عواملی به حساب آورد که قادر است به شکلی دوسویه عمل کند: یا عاملی باشد برای گسترش معروف در جامعه و یا عاملی برای گسترش منکرات و رفتارهای ضداجتماعی. امام صادق علیه السلام بر تأثیر والدین در بهداشت روانی فرزندان تأکید نموده و مصونیت از ابتلا به ناهنجاری‌های روانی، اخلاقی، شخصیتی و اجتماعی فرزندان و نسل‌های بعدی آنان را به نوع عملکرد آموزشی و تربیتی والدین منوط دانسته‌اند (ر.ک: مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۵).

رفتارهای مسالمت‌آمیز افراد در جامعه، و نیکی و خیرخواهی آنان نسبت به هموعان خود، که از جمله مصادیق «معروف» است، نتیجه رفتارهای والدین و روش تربیت صحیح آنها و ارتباط مطلوب با فرزندان است و بالعکس، بسیاری از ناهنجاری‌های اجتماعی نتیجه برخورد و تربیت اشتباه والدین با فرزندان است. با توجه به اهمیت زیاد روش‌های تربیتی به‌عنوان عاملی در گسترش معروف و پیشگیری از منکر، لازم است این مطلب بیشتر توضیح داده شود.

سبک‌های فرزندپروری

فرزندپروری فرایند تحول و بهره‌گیری از دانش‌ها و مهارت‌های مناسب برای برنامه‌ریزی، خلق، پرورش و تدارک مراقبت از فرزند است. به بیان دیگر، فرزندپروری فعالیتی پیچیده است و شامل بسیاری از رفتارهای اختصاصی می‌شود که هر یک از والدین به‌طور جداگانه و یا با جلب مشارکت یکدیگر، با عمل خود، رفتار کودک را تحت تأثیر قرار دهند. بیشتر پژوهشگران معتقدند: نقش اصلی والدین آموزش و کنترل فرزند است (ر.ک: جان‌بزرگی، ۱۳۹۳).

الف. سبک‌های فرزندپروری در روان‌شناسی

تحقیقات معاصر در شیوه‌های فرزندپروری با مطالعات با مریند روی کودکان و خانواده‌های آنان شروع شده است. با مریند با توجه به دو بعد «پاسخ‌دهی» و «تقاضا»، چهار روش فرزندپروری ارائه کرده است. ابتدا دو بعد مزبور:

اول. بعد پاسخ‌دهی (صمیمیت و اطمینان‌بخشی): این روش به میزان تلاش والدین برای رشد ابراز وجود و استقلال در کودکان، حمایت و اطمینان‌بخشی به کودکان، و توجه به نیازهای آنان اشاره دارد.

دوم. بعد تقاضا (کنترل): به تلاش والدین برای یکپارچگی خانواده و جذب فرزندان در خانواده از طریق داشتن تقاضاهای متناسب با توانایی‌های فرزندان، نظارت بر آنان و وضع مقررات اشاره دارد. از نظر بامریند با توجه به دو بعد مذکور، شیوه‌های فرزندپروری چهار گونه است:

۱. فرزندپروری مقتدرانه: در این شیوه تربیتی، بعد پاسخ‌دهی و تقاضا زیاد است. قاطعیت، کنترل منطقی همراه با اعطای آزادی‌های معقول از ویژگی‌های این روش تربیتی است (احدی و جمهوری، ۱۳۷۸، ص ۱۵).

۲. فرزندپروری مستبدانه: در این روش، بعد پاسخ‌دهی کم و بعد تقاضا زیاد است. والدین محبت کمتری به فرزندان خود دارند و کنترل زیادی بر آنان اعمال می‌کنند. آنان از تنبیه و زور برای وادار کردن کودک به رعایت قوانین و خواسته‌های خود استفاده می‌کنند (استافورد، ۱۳۷۷، ص ۲۶).

۳. فرزندپروری سهل‌گیرانه: والدین سهل‌گیر کنترل کمتری بر فرزندان خود دارند. بعد پاسخ‌دهی آنها زیاد و تقاضا کم است. توقع چندانی از کودک ندارند و در اعمال مقررات، اهمال می‌کنند (همان، ص ۹۶).

۴. فرزندپروری مسامحه‌کارانه: در این شیوه تربیتی، کنترل و محبت به فرزندان در کمترین سطح قرار دارد. عدم اطاعت از طرف کودکان در این خانواده‌ها، امری طبیعی به شمار می‌رود، و بیشتر توجهشان این است که کوچکند و ضرورت ندارد که از قوانین تبعیت کنند. مهم‌ترین ملاک برای مدیریت این خانواده‌ها رضایت کودک است. آنها مجبور نیستند طرز رفتار خوب را یاد بگیرند یا کارهای خانه را انجام دهند (برک، ۱۳۸۱، ص ۳۸۳).

گروهی از روان‌شناسان مانند بامریند، برک و جان‌بزرگی، در بین چهار روش مذکور، «فرزندپروری مقتدرانه» را بهترین سبک فرزندپروری می‌دانند. آنان معتقدند: این روش بیش از سایر روش‌ها به اجتماعی شدن کودک کمک می‌کند و نسبت به سه روش دیگر از مزایای بیشتری برخوردار است (جان‌بزرگی و دیگران، ۱۳۹۳، ص ۲۹-۳۳). برخی از محققان اسلامی معتقدند: این سبک، بیش از همه به سبک فرزندپروری مسئولانه از نظر اسلام نزدیک است. در این نظریه، «فرزندپروری مسئولانه» مناسب‌ترین روش برای تربیت فرزندان است. فرزندپروری مسئولانه در دو بعد کنترل و محبت متعادل

و به دور از افراط و تفریط است (پرچم و دیگران، ۱۳۹۰، ص ۱۷۴). البته در سبک فرزندپروری اسلامی، بهتر است به جای واژه «کنترل» از واژه «مراقبت» استفاده شود؛ زیرا در سبک فرزندپروری اسلامی، بیشتر بر مواظبت و پرورش صحیح تأکید شده است.

گروه‌های والدین در تربیت فرزند

در تقسیم‌بندی دیگر، والدین در زمینه شیوه فرزندپروری خود به سه گروه تقسیم می‌شوند:

- والدین مستبد: این دسته والدین بسیار رُک و قاطع هستند و برای انجام کارها، محدوده زمانی مشخصی را تعیین می‌کنند. قواعد مشخصی دارند و بر فرمان‌برداری و متابعت تأکید می‌کنند و تحمل نافرمانی را ندارند. برخی دیگر از ویژگی‌های والدین مستبد عبارت است از: کارآمدی، جسور بودن، انعطاف‌ناپذیری و جدی بودن. در این نگرش، «مستبد» به معنای دیکتاتور یا سلطه‌گر نیست و نباید آن را یک سبک فرزندپروری منفی و زیان‌بار تلقی کرد.

- والدین مساوات‌طلب: والدین مساوات‌طلب اعتقاد دارند باید به کودکان حق انتخاب داد. در این خانواده‌ها، کودکان یاد می‌گیرند که نظرات و اعتقاداتشان ارزشمند و محترم است. قواعد ساده‌ای بر این خانواده‌ها حاکم است و شکستن آنها پیامدهای معقولی دارد. برخی از ویژگی‌های والدین مساوات‌طلب: همراهی و همیاری، شریک بودن، مسئولیت‌پذیری، تصمیم‌گیرندگی، پرهیز از رئیس‌مآبی، تنبیه‌گر نبودن.

- والدین سهل‌گیر: این والدین برخورد محبت‌آمیز و همراه با همدلی با فرزندشان دارند و آنها را تشویق می‌کنند. این والدین می‌توانند انگیزه‌های درونی کودکان، مثل نیاز به پیشرفت را بیدار کنند. برخی از ویژگی‌های والدین سهل‌گیر عبارت است از: پذیرایی، حامی بودن، مؤدب و متواضع بودن، سازگاری، مدارا، برانگیزندگی از پشت صحنه، صبور بودن. عنوان «سهل‌گیر» به معنای منفعل، تنبل، بی‌تفاوت، بی‌توجه یا ضعیف نیست.

این سبک‌ها تا حد زیادی متأثر از میراث خانوادگی است و مسائل مربوط به آن تا حد زیادی بستگی دارد به سبک ارتباطی فرزندی که والدین با او سروکار دارند. گاهی سبک «فرزندپروری مستبد» بهترین سبک فرزندپروری است و در شرایط خاص و در خصوص برخی کودکان بهترین نتیجه را می‌دهد. گاهی سبک «فرزندپروری سهل‌گیر» بهترین سبک به شمار می‌رود. هیچ‌یک از این سبک‌ها را نمی‌توان به‌عنوان بهترین سبک فرزندپروری معرفی کرد؛ زیرا هر یک از فرزندان گرایش‌ها، مقاومت‌ها و خلق و خوی خاص خود را دارند و به همین نسبت، با شیوه خاص خود با

والدین ارتباط برقرار می‌کنند. برخی از آنان نافرمان هستند؛ برخی دیگر مشارکت‌طلب؛ و برخی منفعل و مطیع. بنابراین، برای انتخاب شیوهٔ فرزندپروری، ابتدا باید شیوهٔ ارتباطی فرزند را شناسایی کرد (مک‌گرا، ۱۳۹۳، ص ۱۴۲-۱۶۸).

تفاوت این دیدگاه با دیدگاه قبلی این است که در انتخاب شیوهٔ فرزندپروری، بر خلق و خو و خصوصیات ویژهٔ فرزند تأکید شده است. بنابراین، در یک خانواده، ممکن است والدین نسبت به هر یک از فرزندان خود شیوه‌های فرزندپروری متفاوتی به کار گیرند.

همان‌گونه ملاحظه می‌شود در دیدگاه‌های مذکور، در انتخاب روش تربیتی صحیح، به شرایط سنی فرزندان توجه نشده است. ولی /اشتاینبرگ به شرایط سنی و مراحل رشد کودکان نیز توجه کرده است. به اعتقاد او، گرچه اصول اساسی تربیت صحیح در سراسر دوران کودکی و نوجوانی ثابت می‌ماند، اما شیوهٔ عمل کردن به این اصول باید متناسب با مرحله رشد کودک باشد. اگر نوزادها شب‌ها بیدار می‌شوند، سه‌ساله‌ها کج‌خلق و بهانه‌گیر هستند و نوجوانان اصرار دارند با هر سخنی بحث و جدل کنند، هیچ‌یک از این ویژگی‌ها ناشی از اشتباه والدین نیست یا به خاطر مشکل آفرینی عمدی کودکان نیست، بلکه این‌گونه رفتارها بخش طبیعی و غیرقابل اجتناب طفولیت، نوپایی یا نوجوانی است. والدین می‌توانند یاد بگیرند چگونه به چالش‌های موجود در هر دوره پاسخ بهتری بدهند (اشتاینبرگ، ۱۳۹۴، ص ۹۸).

ب. سبک‌های فرزندپروری در اسلام

در سبک‌های فرزندپروری اسلامی، بر اصول اساسی مانند «محبت زیاد» (بروجردی، ۱۳۸۶، ج ۲۶، ص ۸۶۰) و «مسئولیت‌پذیری والدین» (حرانی، ۱۳۶۳، ص ۲۶۳) تأکید شده است. در عین حال، در به‌کارگیری این اصول، نسبت به شرایط متفاوت سنی، و استعداد و توانایی‌های خاص هر کودک نیز توجه شده است. در احادیثی از پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله، دوران تربیت فرزند به سه دوره تقسیم شده و برای هر دوره، روش خاص آن دوره ارائه گردیده است: «الولدُ سیدٌ سبع سنین، و عبدٌ سبع سنین، و وزیرٌ سبع سنین؛ فرزند، هفت سال [نخست] سرور، و هفت سال [دوم] عبد [و مطیع] و هفت سال [سوم] وزیر [و معاون] است» (طبرسی، ۱۴۱۲ق، ص ۲۲۲؛ محمدی ری شهری، ۱۳۸۵، ص ۱۶۸). سه ویژگی متفاوت و متضاد «سید»، «عبد» و «وزیر» در شرایط سنی متفاوت فرزندان به این معناست که لازم است در هر دوره، والدین رفتارهای خود را متناسب با آن شرایط تنظیم کنند.

۱. در هفت سال اول، رفتار والدین نسبت به کودک با پاسخ‌دهی زیاد و تقاضای کم همراه است. روشن است که هر قدر سن کودک کمتر باشد توجه و رسیدگی والدین به او بیشتر است؛ به گونه‌ای که والدین در ارتباط با نوزادان فقط پاسخ‌گو هستند و همه نیازها و خواسته‌های معقول کودک را ارضا می‌کنند. به همین سبب، برای این دوره سنی کودکان از واژه «سید» استفاده شده است. این روش با روش «مقتدرانه» بامریند، که در آن هر دو بُعد پاسخ‌دهی و تقاضا زیاد است تفاوت دارد، و با روش «سهل‌گیرانه» دکتر فیل، که با محبت و پاسخ‌دهی زیاد همراه است، شباهت بیشتری دارد. طبق حدیث امام صادق علیه السلام که فرمودند: «الغلام یلعب سبع سنین»، مشخصه مهم این دوران برای کودکان «بازی» است (کلینی، ۱۳۶۷، ج ۶، ص ۴۷).

۲. در هفت سال دوم، به تدریج تقاضای والدین افزایش می‌یابد. به کار بردن واژه «عبد» برای فرزند نشانگر آن است که چنانچه پدر و مادر از اوایل کودکی شیوه‌های صحیح تربیتی را با عشق و محبت به کار گرفته باشند، فرزندان از آنان اطاعت خواهند کرد. این دوره بهترین زمانی است که فرزندان آمادگی پذیرش امر و نهی را دارند. بنابراین، در صورتی که والدین بر سر ارزش‌های دینی و اجتماعی توافق داشته باشند و جو عاطفی بر خانواده حاکم باشد، امر و نهی آنان بیشترین تأثیر را خواهد داشت. البته روش امر و نهی متناسب با روحیات و خلق و خوی کودک و نوجوان انتخاب می‌شود. جدیت و قاطعیت با تداوم محبت و همدلی، بدون بروز خشونت، از جمله رفتارهای صحیح در این دوره است. در این دوره، از شیوه آمرانه در انجام مصادیق معروف (مانند نماز)، بیش از دوره‌های دیگر استفاده می‌شود. برخی از رفتارها در این روش، مانند رفتارهای والدین مستبد به معنایی است که دکتر فیل ارائه داده است؛ زیرا «استبداد» در اینجا، به معنای دیکتاتوری، زورگویی و خودرأیی نیست، بلکه استقامت و ثبات بر ارزش‌ها و اصول اخلاقی و مصلحت واقعی فرزندان است. ولی با روش «مستبدانه» در تعریف بامریند، که پاسخ‌دهی کم، تقاضای زیاد، زورگویی و تنبیه از مشخصات آن برشمرده شده، متفاوت است. با توجه به حدیث پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله و امام صادق علیه السلام، که هفت سال دوم را زمان آموزش قرآن می‌داند («وَتَعَلَّمَ الْكِتَابَ سَبْعَ سِنِينَ» (همان)، بهترین زمان آموزش مصادیق «معروف» و «منکر» به کودکان به صورت القایی و زبانی از هفت‌سالگی است.

۳. در هفت سال سوم، تقاضا و امر و نهی کاهش یافته، مسائل بیشتر به صورت مشاوره‌ای مطرح می‌گردد. در این مدت، والدین بیشتر به جوان و نوجوان اعتماد می‌کنند و به او مسئولیت می‌دهند. این رفتارها احساس اعتماد به نفس و استقلال را در آنان تقویت کرده، به آنان

می‌آموزد که برای تشکیل زندگی خانوادگی جدید آماده شوند. در این دوره، والدین برخی از خصوصیات والدین مساوات‌طلب مانند همراهی و همیاری، شریک بودن، و دوری از رئیس‌مآبی را بیشتر بروز می‌دهند. همچنین اقتضای به‌کارگیری روش صحیح در این دوره، آن است که پدر و مادر واجد بعضی از خصوصیات والدین سهل‌گیر (در تعریف دکتر فیلی)، مانند پذیرایی، حامی بودن، بردباری و برانگیزندگی از پشت صحنه، باشند.

مقایسه دو دیدگاه اسلام و روان‌شناسی

با نگاهی به سبک‌های فرزندپروری در روان‌شناسی و اسلام، ملاحظه می‌شود که در اسلام، کیفیت و کمیت، تقاضا و پاسخ‌دهی در مراحل گوناگون رشد، کاملاً متفاوت است. ولی در روان‌شناسی، در تبیین سبک‌های فرزندپروری و تأیید یا رد هر یک از آن سبک‌ها، غالباً به مراحل رشد توجهی نشده است. در این زمینه، تعداد کمی از روان‌شناسان مانند اریکسون و اشتاینبرگ به مراحل رشد یا سنین گوناگون برای فرزندپروری اشاره کرده‌اند (هنریگتون، ۱۳۷۳، ص ۲۴۰؛ اشتاینبرگ، ۱۳۹۴، ص ۹۸). این امر موجب شده است که در روان‌شناسی، تقسیم‌ها و تحلیل‌های متفاوتی در انتخاب بهترین شیوه فرزندپروری ارائه شود و در بین روان‌شناسان، اختلاف نظر به وجود آید.

موضوع دیگری که در روش فرزندپروری اسلامی به آن توجه می‌شود این است که در این روش، نسبت به مصادیق واجب، مستحب، مکروه و حرام، شیوه‌های گوناگون «مقتدرانه»، «مسامحه‌کارانه» و «سهل‌گیرانه» به‌کار گرفته می‌شود. روشن است که در خانواده‌های مذهبی، انجام عبادات واجب، مانند نماز، و ترک محرّمات مهم‌ترین مسائلی است که نمی‌توان درباره آنها مسامحه کرد. ولی در انجام اعمال مستحب و ترک مکروه، سهل‌گیری و مسامحه بلامانع است.

از مزایای دیگر فرزندپروری اسلامی، این است که توکل بر خداوند و دعای والدین سبب آرامش و بردباری بیشتر آنان در برابر مشکلات و موانع تربیت صحیح فرزندان می‌شود. آنان می‌دانند که چنانچه به وظایف خود عمل کنند و سعی نمایند فرزندان را عامل به معروف و دوری‌کننده از منکر تحویل جامعه دهند، تلاش آنان نزد خداوند مأجور است. بنابراین، در صورتی که در هر مرحله از فرزندپروری خود ظاهراً با شکست مواجه شوند احساس خستگی و ناامیدی نخواهند داشت.

پاسخ‌دهی، مراقبت و کنترل فرزندان در روش تربیتی مطرح شده در اسلام، بر محور تعادل است. در این دیدگاه، بهترین پاسخ‌دهی به فرزند «محبت» است (طبرسی، ۱۴۰۸ق، ص ۲۱۹). در

بعد مراقبت و کنترل، تقاضاهای والدین متناسب با توانایی‌های فرزندان است و به اندازه‌توان، از آنها انتظار دارند (بقره: ۲۸۶). امام صادق علیه السلام در این باره می‌فرماید: «رَحِمَ اللهُ مَنْ أَعَانَ وَوَلَدَهُ عَلَيَّ بِرَهُ قَالَ: قُلْتُ كَيْفَ يُعِينُهُ عَلَيَّ بِرَهُ؟ قَالَ: يَقْبَلُ مَيْسُورَهُ وَيَتَجَاوَزُ عَنْ مَعْسُورِهِ» (کلینی، ۱۳۶۷، ج ۶، ص ۵۰). در خانواده‌های سخت‌گیر و مستبد، که معمولاً والدین حالات روانی و عاطفی مطلوبی ندارند و به نیازهای طبیعی و ضروری فرزندان خود بی‌اعتنا هستند، روابط با فرزندان بسیار نامطلوب و دور از مهر و محبت است. احساس حقارت و بی‌کفایتی، ترس از انزوا و گوشه‌گیری، ناتوانی در برقراری روابط عاطفی و اجتماعی، و ناسازگاری زاییدنی رفتارهای نابخردانه این‌گونه والدین سبب گرایش فرزندان به انحرافات می‌شود.

از بررسی شیوه‌های صحیح فرزندپروری در هر دو دیدگاه، می‌توان دریافت که بر دو اصل ثابت «محبت» و «مراقبت» (کنترل بجا و متناسب با سن) بیش از اصول دیگر تأکید شده است. به‌ویژه در فرزندپروری اسلامی، که بر نیازهای عاطفی، جسمی و تربیتی فرزندان توجه خاص شده است، می‌توان گفت: «محبت» و «مراقبت کافی» دو اصل اساسی محسوب می‌شوند. بنابراین، در بخش بعدی مقاله، در خصوص محبت و مراقبت بیشتر توضیح داده می‌شود.

نقش محبت در فرزندپروری صحیح و تأثیر آن در گسترش معروف و پیشگیری از منکر

بارزترین شاخصه در فرزندپروری اسلامی، «عشق و علاقه» به فرزند و «محبت و مهربانی» نسبت به اوست. هر چند والدین به‌طور فطری و طبیعی فرزندان خود را دوست دارند، ولی در طول تاریخ، عواملی از قبیل فقر مالی و فرهنگی، جنسیت فرزند و حتی شکل و قیافه خاص آنان تأثیر منفی در جلب محبت والدین داشته است. رفتارهایی از قبیل زنده به گور کردن دختران (تکویر: ۹)، کشتار فرزندان از ترس فقر (اسراء: ۳۱)، سقط جنین، و خشونت‌های خانگی نمونه‌های اعمالی است که بر خلاف فطرت پاک انسان‌ها در طول تاریخ انجام می‌گرفته است.

با نزول آیات قرآن در حرمت و نکوهش رفتارهای خشونت‌آمیز نسبت به فرزندان و به‌ویژه عملکرد پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله در محبت به آنان و تکریم دختران، خشونت نسبت به فرزندان تا حد زیادی دست‌کم - در بین مسلمانان کنترل گردید. پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله نه تنها فرزندان خود، بلکه همه کودکان را بسیار دوست داشتند و به آنها مهر و محبت می‌کردند، با آنها بازی می‌کردند و به دیگران نیز توصیه می‌نمودند که اطفال را دوست بدارند و به آنها محبت کنند (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۱۰۱، ص ۹۲). در

روایتی از قول خداوند و از زبان حضرت موسی علیه السلام، دوست داشتن فرزندان از بهترین اعمال معرفی شده و در چند منبع روایی از امام صادق علیه السلام آمده است که خداوند بنده را به خاطر شدت محبت و دوستی فرزندش، مورد رحمت خویش قرار می‌دهد (حر عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۲۱، ص ۴۸۳). با اینکه دین اسلام دینی میانه‌رو و متعادل است، در حدیث مذکور فرمود: «ان الله لیرحم العبد لشدة حبه لولده». در ارتباط با محبت به فرزند از کلمه «شده» استفاده شده که نشانگر محبت زیاد است. به نظر می‌رسد بی‌توجهی و بی‌مهری بسیاری از والدین در طول تاریخ و به‌ویژه در صدر اسلام علت صدور نزول چنین احادیثی بوده است. بنابراین، مؤمنان با وجود اینکه بیشترین محبتشان برای خداست، ولی طبق غریزه و فطرت پاک خدادادی و برای اطاعت از او، فرزندان را بسیار دوست دارند. با این حال، دوستی زیاد فرزند، زیاده‌روی در اجرای خواسته‌های او و نافرمانی خداوند را به همراه نخواهد داشت.

متخصصان روان‌شناس نیز بر محبت کردن به فرزندان تأکید می‌کنند و محبت را از مؤلفه‌های اصلی و ضروری برای تربیت موفقیت‌آمیز و صحیح می‌دانند. *اشتاینرگ* می‌گوید: «هر قدر به فرزندان محبت کنید زیاد نیست». او در تبیین این اصل، بر «محبت خالصانه» تأکید می‌کند و معتقد است: لوس شدن کودک نتیجه ابراز محبت زیاد نیست، بلکه ناشی از دادن چیزهای دیگر به جای محبت به اوست؛ چیزهایی مثل چشم‌پوشی از خطا، انتظارات اندک و دادن چیزهای جورواجور.

روان‌شناس دیگر می‌گوید: با وجود مشکلات، بحث و جدل‌ها و فراز و نشیب‌هایی که معمولاً با زندگی خانوادگی همراه است، روابط خانوادگی در خانواده موفق همچنان مستحکم است؛ زیرا پایه و اساس آن بر عشق و محبت استوار گردیده است. اگر نیاز به تعلق و دوست داشتن در خانواده تأمین شود احتمال اینکه فرزندان جذب گروه‌های نامناسب و خلاف‌کار خارج از خانواده شوند کمتر خواهد شد (مک گراو، ۱۳۹۳، ص ۶۱-۶۳).

از نظر *بامریند* نیز کمبود محبت موجب می‌شود فرزندان خام پرورش یابند که غالباً از لحاظ اجتماعی ناشایست و فاقد خویش‌داری هستند. این کمبود محبت زمینه‌ساز پیدایش نارسائی‌های تربیتی در بزرگسالی می‌شود (دریافزون، ۱۳۸۸).

محبت و مهرورزی نسبت به فرزندان کمک می‌کند که آنان والدینشان را الگوهای رفتاری خود قرار دهند و به تقاضاهای آنان در عمل به قوانین خانواده پاسخ مثبت دهند. نتیجه تحقیقات گروهی از روان‌شناسان نشان می‌دهد عاطفه مثبت هنگام تربیت و مذاکره به جای کنترل مستقیم، موجب ارتقای سطح پیروی در کودکان می‌شود (جان‌بزرگی، ۱۳۹۳، ص ۱۸).

«محبت» مؤلفه اصلی در سبک‌های فرزندپروری صحیح است که در گرایش فرزندان به کارهای پسندیده، مؤثر است. مهر و محبت در تکوین شخصیت افراد نقش قابل توجهی دارد. در مقابل، «محرومت عاطفی» موجب بروز اختلال منش و انواع انحرافات می‌گردد؛ یعنی در صورتی که فرد از سوی والدین خود احساس بی‌محبتی کند، چه بسا ممکن است برای جبران آن، در صدد انتقام‌جویی برآید و اعمال خطرناکی بر خلاف قانون و هنجارهای اجتماعی مرتکب شود. نقش مهر و محبت از سوی والدین به قدری اهمیت دارد که گفته می‌شود: اگر فرزندان از محبت والدین سیراب نشوند و احساس کمبود محبت کنند و آنها را تکیه‌گاهی امن و مورد اطمینان برای خود به شمار نیاورند، ممکن است جذب کسانی شوند که نسبت به آنها اظهار محبت و علاقه کاذب می‌کنند و این آغازگر انحرافات بعدی آنان است. این در حالی است که اگر به نیازهای عاطفی فرد در محیط خانواده توجه شود، فرزند در مقابل بسیاری از اظهار محبت‌های ساختگی، خویشتر داری می‌کند و از فریب آنها مصون خواهد ماند و بر اساس عقل و خرد و به دور از احساسات، جهات مثبت و منفی عمل خود را خواهد سنجید. در واقع، محبت کردن از ابزارهایی است که می‌تواند والدین را در نهادینه کردن ارزش‌ها در فرزندان به هدف برساند. محبت یکی از عوامل مهم در جذب افراد به شمار می‌آید که اثر آن بر روی تربیت‌شونده عمیق و پایدار است. والدین می‌توانند به وسیله محبت، منویات تربیتی خود را به فرزندان القا کنند و آنها را مطابق هنجارهای دینی پرورش دهند.

فقدان و یا کمبود محبت زمینه‌ساز اضطراب، تشویش، ناراحتی، پدید آمدن احساس حقارت و پناه بردن فرزند به دیگران می‌شود. بهترین پاسخ‌دهی والدین مسئول به فرزندان، محبت است. از این رو، والدین مسئول به روش‌های گوناگون، محبت خویش را به فرزندان نشان می‌دهند؛ زیرا می‌دانند دوام دوستی بین والدین و فرزندان، در «ابراز محبت» است (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ص ۱۸۲). این‌گونه والدین فرزندان خود را زیاد دوست دارند و آنها را مکرر می‌بوسند (طبرسی، ۱۳۹۲، ص ۲۱۸)، در آغوش می‌گیرند، نوازش می‌کنند (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۴، ص ۹۹). با آنان مهربانانه و دلسوزانه صحبت می‌کنند (نهج‌البلاغه، نامه ۳۱)، و به آنها نگاه مهربانانه دارند (نوری طبرسی، ۱۴۰۸ق، ج ۱۵، ص ۱۷۰).

نقش محبت در گسترش معروف و نهی از منکر از دو جهت قابل بررسی است:

الف. تأثیر محبت بر تقویت عزت نفس

اگر از همان زمانی که انسان پا به عرصه وجود می‌گذارد دیگران، به‌ویژه والدین، ارزش وجودی او را احساس کنند و بدون توجه به جنسیت و ویژگی‌های ظاهری، با عشق و محبت پذیرایش گردند،

احساس کرامت و عزت نفس را در او به وجود می‌آورند. از آن‌رو که محبت در جهت کرامت نفس انسان است، با عزت‌بخشی به فرزندان، زمینه را برای گسترش معروف و نهمی از منکر فراهم می‌کند. در واقع، یکی از راه‌های درونی کردن ارزش‌های اسلامی، آشنایی با خود حقیقی است؛ همان کرامت، عزت و شرافت نفس. حضرت علی علیه السلام در این باره می‌فرمایند: هر کس به شرافت نفس خویش توجه داشته باشد، آن را از ذلت در تمایلات نفسانی باز می‌دارد (خوانساری، ۱۳۷۳، ج ۷۷، ص ۹۲۷).

استاد مطهری می‌گوید:

انسان به حکم اینکه دارای یک شرافت و کرامت ذاتی است، که همان جنبه ملکوتی و نفخه الهی است، ناآگاهانه آن کرامت را احساس می‌کند و بعد در میان کارها و ملکات، احساس می‌کند که این کار با این شرافت متناسب هست یا نه. وقتی احساس تناسب و هماهنگی می‌کند آن را خیر و «فضیلت» می‌شمرد، و وقتی آن را برخلاف آن کرامت می‌یابد آن را «رذیلت» می‌داند (مطهری، ۱۳۹۰، ج ۱۳، ص ۷۳۸).

بزرگداشت و احترام به شخصیت، برای فرزندان یک نیاز طبیعی است. بر اثر غریزه حب ذات، که در طبیعت انسان نهاده شده است، به ذات خویش علاقه دارد، دوست دارد که دیگران نیز شخصیت او را ببینند. چنانچه این نیاز طبیعی فرزندان در خانواده تأمین شود احساس آرامش کرده، به نفس خویش اعتماد پیدا می‌کند، از استعدادها و نهفته‌های خویش استفاده می‌نماید. به وسیله احترام، می‌توان شخص را به کارهای نیک - به این عنوان که با شخصیت گرامی او سازگار است - هدایت کرد و از کارهای بد و اخلاق زشت - به این عنوان که با شخصیت والای فرد ناسازگار است - برحذر داشت. انسان برای حفظ کرامت ذات، مقام و موقعیت خود، حاضر می‌شود حتی از خواسته‌های درونی خویش چشم‌پوشی کند.

ب. تأثیر محبت بر همانندسازی و اطاعت از والدین

بعد دیگر محبت، که در گسترش معروف قابل بررسی است، این است که بهبود روابط و گرم بودن والدین موجب جذب و انجذاب افراد و تأثیرگذاری والدین بر فرزندان می‌شود. نتیجه این ارتباط والدین با فرزندان، «همانندسازی» در فرزندان است. «همانندسازی» به فرایندی اطلاق می‌شود که به موجب آن، کودک تلاش می‌کند خصوصیات شخص دیگر را درونی کند (ماسن، ۱۳۶۸، ص ۴۵۵). والدین از این طریق، می‌توانند بسیاری از ارزش‌های اسلامی و رفتارهای اجتماعی و اخلاقی را به فرزندان خود آموزش دهند و از این طریق، در گسترش معروف مؤثر باشند.

همان گونه که مطالعات نشان می‌دهد، فرزندان بیشتر با والدینی همانندسازی می‌کنند که گرم و مسلط باشند و کنترل امور را در دست بگیرند (هتریگتون، ۱۳۷۳، ص ۲۴۵).

از نظر اسلام، در سایه محبت است که فرزندان به والدین خود اعتماد می‌کنند و به آنها گرایش پیدا می‌یابند (حر عاملی، ۱۳۶۷، ج ۸، ص ۵۱۰). ابراز محبت والدین، به فرزندان سمت و جهت می‌دهد و حاصل آن توجه عمیق فرزندان نسبت به والدین است. هنگامی که این توجه حاصل شد می‌توان با ابراز محبت، فرد را به انجام برخی اعمال صالح، و با منع محبت او را به ترک اعمال برانگیخت؛ زیرا یکی از ویژگی‌های محبت این است که میان محبت و اطاعت رابطه‌ای معین وجود دارد؛ با ظهور محبت، اطاعت و همرنگی پیدا می‌شود و محب به محبوب تأسی می‌کند. انسان به هر چه علاقه پیدا کند، بدو متمایل می‌شود و سعی در همسانی می‌نماید (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۵، ص ۱۷۷).

یکی از راه‌های درونی شدن ارزش‌های متعالی، فراهم کردن شرایطی است که متربی با میل درونی و از روی نیاز، الگوهای خود را کشف کند و به‌طور خودانگیزخته با آنچه خواهان ارائه آن است، همانندسازی کند. وقتی فرزندان ارزش‌های اخلاقی را به‌طور مجسم در رفتار و زندگی والدین خود ببینند، با عظمت و زیبایی و جاذبه آنها آشنا می‌شوند. در این صورت، زمینه برای شکوفایی و درونی شدن مفاهیم اخلاقی فراهم می‌گردد. از این رو، می‌توان گفت: چون فرزندان بیشتر با والدینی همانندسازی می‌کنند که گرم هستند و ارتباط بهتری با فرزندان خود برقرار می‌کنند، به وسیله محبت می‌توان بسیاری از ارزش‌های اسلامی را در فرزندان نهادینه کرد و به گسترش معروف و نهی از منکر در جامعه کمک نمود.

نقش مراقبت در فرزندپروری صحیح و تأثیر آن در گسترش معروف و پیشگیری از منکر

مؤلفه دیگر فرزندپروری صحیح، که نقش بسزایی در نهادینه‌سازی ارزش‌های اسلامی دارد، «مراقبت» است. نظارت و مراقبت، مکمل وظایف حمایتی و هدایتی والدین است. والدین باید در زمینه گسترش معروف و پیشگیری از منکر، در کنار حفاظت و حمایت از فرزندان و هدایت آنها، از وظایف نظارتی خود غافل نشوند و بر رفتار فرزندان خود مراقبت و کنترل لازم و کافی داشته باشند.

پژوهشگران معتقدند: بین حضور والدین و نظارت آنها بر رفتارهای فرزندان و انحراف و مشکلات رفتاری آنها ارتباط محکمی وجود دارد. هر قدر میزان کنترل و نظارت پدر و مادر کمتر باشد، به همان نسبت این احتمال که فرزندان مرتکب رفتارهای خلاف‌کارانه، مصرف مواد مخدر، رفتارهای نامناسب،

مصرف مشروبات الکلی و استعمال دخانیات شوند، بیشتر است. علاوه بر این، هر قدر نظارت و کنترل والدین کمتر باشد، به همان نسبت فرزندان اوقات بیشتری را با همسالانی که دارای رفتارهای ضداجتماعی هستند، تلف خواهند کرد که این امر به نوبه خود موجب می‌شود آنها به سمت فعالیت‌های ضداجتماعی و مصرف مواد مخدر سوق داده شوند (بیگلان و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۱۱۲).

مطالعه‌ای در انگلستان نشان داد که یکی از متغیرهای خانوادگی، که با بزه‌کاری ارتباط بسیاری دارد، نبود نظارت والدین است. خانواده‌های فرزندان پرخاشگر و بزه‌کار کمتر در خانه مقرراتی دارند. والدین این خانواده‌ها بر فعالیت‌های نوجوانان نظارتی ندارند. آنان با رفتار غیرقابل قبول کودک برخورد قاطعانه‌ای ندارند. والدین درباره کودکان سهل‌انگاری می‌کنند، به آنان بی‌اعتنا هستند و اختلاف عقیده دارند (ماسن، ۱۳۳۸، ص ۶۱۷).

باربر (۱۹۹۶) معتقد است: خصوصیات اصلی «فرزندپروری مقتدرانه» کنترل بالای رفتاری والدین است؛ شامل آگاهی از اینکه فرزندان‌شان کجا هستند؛ با چه کسانی هستند؛ چه کاری انجام می‌دهند؛ و دوستان آنها چه کسانی هستند. این در حالی است که در «فرزندپروری سهل‌گیرانه»، والدین تقاضای کمی دارند و کنترل ضعیفی بر اعمال فرزندان‌شان اعمال می‌کنند (احمدی، ۱۳۸۸).

این والدین، هم برای رفتار خودمختارانه و هم انضباط ارزش قایلند؛ زیرا معتقدند کنترل منطقی و نیز آزادی حساب شده موجب می‌گردد کودکان قوانین و اصول رفتارهای صحیح را درونی کرده، در قبال رفتار و اعمال خود احساس مسئولیت کنند (احدی و جمهوری، ۱۳۷۸، ص ۱۵۰).

همچنین *انوماکا* در مطالعه‌ای که انجام داد، دریافت والدینی که به امور تربیتی فرزندان‌شان بی‌توجه هستند و خود را در برابر نیازهای طبیعی فرزندان‌شان مسئول نمی‌دانند تأثیری منفی بر رفتار آنها می‌گذارند که در نهایت، ممکن است به رفتارهای خلاف منتهی شود (حسینی دولت‌آبادی، ۱۳۹۲، ص ۷۰).

والدین مقتدر ترکیبی از نظارت شدید، توجه به فردیت، اختیار دادن بجا و ارتباطی همراه با سعه صدر نشان می‌دهند و به همین سبب، فرزندان مستقلی پرورش می‌دهند (کاپلان، ۱۳۸۱، ص ۵۵۳). این والدین همچنین صبورانه و منطقی با فرزندان خود برخورد می‌کنند؛ به این صورت که نه تسلیم خواسته‌های نامعقول فرزندان می‌شوند و نه پاسخ تند و مستبدانه به آنها می‌دهند. *بامریند* تأکید می‌کند که فقط مهار شدید چندان مؤثر نیست، بلکه استفاده منطقی و معقول از کنترل شدید موجب تسهیل تعقل می‌شود (برک، ۱۳۸۱، ص ۴۵۶).

در روش‌های «فرزندپروری اسلامی» نیز والدین ضمن محبت و علاقه شدید به فرزندان، خود را مسئول امور تربیتی فرزندان می‌دانند. آنان در حین مراقبت و کنترل، به توانایی‌های فرزندان خود توجه می‌کنند، و انتظارات و توقعات والدین از فرزندان با رشد جسمی، روانی، عقلی و روحی آنان متناسب است؛ زیرا می‌دانند انتظار بیش از توان فرزند به شخصیت فرزندان لطمه فراوانی وارد می‌کند (حرانی، ۱۳۶۳، ص ۲۶۳).

در این روش، والدین فرزندان را امانت الهی می‌دانند. بنابراین، با نهایت محبت، در مراقبت و نظارت بر رفتار فرزندان به‌عنوان یکی از حقوق آنها (فرزند بر پدر سه حق دارد: انتخاب مادر مناسب برای او، نام نیک نهادن بر او، و جدیت در تربیت فرزند)، از هیچ تلاشی دریغ نمی‌کنند و به آنها توجه دارند؛ زیرا می‌دانند با این روش، امید می‌رود آنان را از سقوط و انحراف و در نتیجه، از آتش دوزخ نجات داد (تحریم: ۶).

امام باقر^{علیه السلام} در این باره می‌فرماید: «حفظ فرزندان از خطرها و انحراف‌ها در صلاحیت و شایستگی (وظیفه) پدران آنهاست (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۱۵، ص ۱۷۸).

والدین مسئول فرزندان را از رفتن به محیط‌های آلوده و ارتباط با افراد منحرف و بزه‌کار برحذر می‌دارند؛ زیرا نقش تخریبی ارتباط با این دسته از افراد و حضور در مجالس آنها به قدری است که حضرت علی^{علیه السلام} در این باره می‌فرماید: «همنشینی با تباه‌کاران مایه تباهی است؛ همانند باد که وقتی بر مردار می‌وزد، با خود بوی بد به همراه دارد» (تمیمی آمدی، ۱۳۳۷، ص ۴۳۱).

آزادی بیش از حد فرزندان، به تدریج، زمینه سرکشی نسبت به والدین را در آنها فراهم می‌آورد؛ چنان‌که امام علی^{علیه السلام} می‌فرماید: وقتی فرزند در کودکی جرئت جسارت کردن به پدر خود پیدا کند در بزرگسالی به تدریج عاق پدرش خواهد شد: «شَرُّ الْاِبْنَاءِ مَنْ دَعَا التَّقْصِيرَ اِلَى الْعُقُوقِ» (یعقوبی، ۱۳۵۸، ج ۳، ص ۵۳).

فرزندان والدین سهل‌گیر غالباً از لحاظ اجتماعی ناشایست و فاقد خویش‌تن‌داری هستند، تحمل سختی را ندارند، غالباً از کنترل خارج هستند و قدرت مهار تحرکات آنی را ندارند (احمدی، ۱۳۸۸). این در حالی است که در «فرزندپروری مسئولانه»، والدین با توجه به بعد معنوی، فرزندان را متوجه خداوند می‌کنند تا به یاد خدا باشند و رابطه‌ای محکم با خداوند برقرار کنند و همیشه خداوند را ناظر بر اعمال خود بدانند. آنان با مجهز کردن فرزندان به سلاح تقوا و صبر، آنان را خویش‌تن‌دار و متقی پرورش می‌دهند؛ زیرا می‌دانند تقوا ضامن اصلاح اعمال

است و نیرویی است که انسان را از آفات درونی و بیرونی دور نگه می‌دارد و در برابر لغزش‌ها محکم و استوار می‌سازد و به‌عنوان ملکه‌ای است که به انسان مصونیت روحی و اخلاقی می‌بخشد و انسان را از منهیات باز می‌دارد (یعقوبی، ۱۳۵۸، ج ۳، ص ۵۳).

در واقع، «تقوا» تعهدی است که با نفوذ ایمان در قلب، بر وجود انسان حاکم می‌شود و او را از فجور و گناه بازمی‌دارد، به نیکی و پاکی دعوت می‌کند، و عمل را خالص و فکر و نیت را از آلودگی پاک می‌کند (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۲۲، ص ۲۰۴؛ طبرسی، ۱۳۷۷، ج ۶، ص ۹۸).

تقوا قوی‌ترین عامل بازدارنده از ارتکاب به خطاها و زشتی‌هاست و زمینه بروز انحرافات اخلاقی و اجتماعی را از بین می‌برد و ثمره آن گسترش معروف و پیشگیری از منکر در جامعه است. دین اسلام فرد و جامعه را جدای از یکدیگر نمی‌داند؛ به گونه‌ای که فرد و جامعه در ارتباط و تعامل با یکدیگرند. غنای فرهنگی و اجتماعی جامعه منوط به اصلاح افراد جامعه است.

بنابراین، والدین مسئول با تربیت دینی فرزندان و مجهز کردن آنها به تقوا، ضمن پرورش انسان متقی، که به کارهای پسندیده گرایش دارد و از منکرات دوری می‌کند خود نیز به‌عنوان آمران به معروف و ناهیان از منکر، در جامعه ایفای نقش می‌کنند. از این رو، قرآن متقین را کسانی می‌داند که امر به معروف می‌کنند و از منکر باز می‌دارند (آل‌عمران: ۱۱۴ و ۱۱۵).

برای تکمیل این بحث، مناسب است یادآوری شود که جامعه‌شناسان نیز مؤثرترین نوع نظارت و کنترل اجتماعی را «کنترل درونی» (تقوا) می‌دانند. کنترل درونی به صورت داوطلبانه و خودجوش انجام می‌گیرد؛ زیرا مفاهیم «خوب» و «بد» و «زشت» و «زیبا» توسط والدین و مربیان در کودکان و از آغاز زندگی آنان، درونی می‌شود (ملوین ال. دفلور و دیگران، ۱۳۷۱، ص ۱۱۷).

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

عوامل و نهادهای گوناگون در گسترش امر به معروف و نهی از منکر در جامعه تأثیر دارند که در میان آنها، خانواده و روش تربیتی والدین از اهمیت و حساسیت زیادی برخوردار است؛ روش تربیتی والدین می‌تواند از بروز بسیاری از آسیب‌های روانی و اجتماعی در فرزندان پیشگیری کند. سبک‌های فرزندپروری صحیح منجر به تربیت صحیح و رشد روانی اجتماعی سالم می‌شود. در مقابل، سبک‌های ناصحیح منجر به مشکلات رفتاری فردی و اجتماعی فرزندان در آینده می‌شود. مهم‌ترین مؤلفه در سبک‌های فرزندپروری صحیح «محبت» و «کنترل» است. میزان محبت والدین پیش‌بینی‌کننده کفایت‌های اجتماعی و کارکردهای روانی اجتماعی است.

در اسلام و در روان‌شناسی، بر محبت به فرزندان بسیار تأکید شده است. محبت خالصانه و مهرورزی مهم‌ترین عامل تربیت صحیح فرزندان است که همانندسازی، اطاعت و پیروی از والدین و مربیان را به همراه دارد.

دومین مؤلفه در سبک‌های فرزندپروری صحیح، «کنترل و نظارت» است. شدت و کیفیت کنترل در سنین و مراحل گوناگون رشد، متفاوت است. همچنین روش‌های کنترل به خلق و خو و روحیات مختلف فرزندان بستگی دارد. در احادیث، روش‌های فرزندپروری صحیح در سه دوره سنی، متفاوت می‌شود. دومین دوره سنی (۷ تا ۱۴ سال)، بهترین زمانی است که فرزندان آمادگی پذیرش امر و نهی را دارند. بنابراین، در صورتی که والدین بر سر ارزش‌های دینی و اجتماعی توافق داشته و جو عاطفی بر خانواده حاکم باشد، امر و نهی آنان بیشترین تأثیر را خواهد داشت. در این دوره، از شیوه آمرانه در انجام مصادیق معروف (مانند نماز)، بیش از دوره‌های دیگر استفاده می‌شود.

با توجه به اصول و معیارهای کلی فرزندپروری صحیح، می‌توان گفت: روش «فرزندپروری مقتدرانه» در روان‌شناسی، نزدیک‌ترین روش به «فرزندپروری محبت‌آمیز و مسئولانه» از نظر اسلام است؛ ولی کاربرد این روش‌ها در سنین و مراحل گوناگون رشد فرزندان متفاوت می‌شود. برای مثال، کاربرد روش «سهل‌گیرانه» شباهت بیشتری به روش «فرزندپروری اسلامی» در سنین اولیه رشد دارد. بنابراین، در خانواده‌ای که با معیارهای صحیح همسرگزینی تشکیل شده باشد و والدین به ارزش‌های اخلاقی پایبند باشند، فرزندان‌شان را بسیار دوست دارند. محبت و مهرورزی والدین نسبت به فرزندان موجب همانندسازی و اطاعت از سوی آنان می‌شود. بنابراین، والدین می‌توانند با محبت و مراقبت کافی و با آگاهی از بهترین شیوه‌های فرزندپروری و پاسخ‌دهی و کنترل مناسب هر سن یا هر مرحله از رشد، ارزش‌های دینی و اجتماعی را در فرزندان خود درونی کنند. چنین فرزندان‌ی وارد هر یک از نهادهای اجتماعی که بشوند خود عامل به معروف و دوری‌کننده از منکر خواهند بود و بدین‌سان، معروف در جامعه گسترش یافته، منکر کنترل خواهد شد.

منابع

- نهج البلاغه**، ۱۳۸۶، گردآورنده: سید رضی، ترجمه محمد دشتی، قم، میراث ماندگار.
- احمدی، حسن و فرهاد جمهری، ۱۳۷۸، **روان‌شناسی رشد** ۲ (نوجوانی، جوانی، میان‌سالی)، تهران، پردیس.
- احمدی، حسن و مونا دریاافزون، ۱۳۸۸، مروری بر تاریخچه ارتباط والدین و فرزندپروری، **روزنامه آفرینش**.
- برک، لورا ای، ۱۳۸۱، **روان‌شناسی رشد** (از لقاح تا کودکی)، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران، ارسباران.
- بیگلان، آنتونی و همکاران، ۱۳۸۷، **مشکلات رفتاری نوجوانان**، ترجمه سیاوش جمالفرد، تهران، ویرایش.
- تیمیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد، ۱۳۳۷، **تصنیف غرر الحکم**، قم، مرکز الانشر التابع المکتب الاعلام الاسلامی.
- جان‌بزرگی، مسعود، ۱۳۹۲، «بررسی رابطه ساختار قدرت در خانواده با کارآمدی آن»، **روان‌شناسی و دین**، ش ۲۳، ص ۵۳-۷۰.
- حر عاملی، محمدبن حسن، ۱۳۳۷، **وسائل الشیعه**، چ ششم، تهران، اسلامی.
- حرانی، ابن‌شعبه، حسن‌بن علی، ۱۳۳۳، **تحف العقول**، تصحیح و تعلیق: علی‌اکبر غفاری، قم، جامعه مدرسین.
- حسینی دولت‌آبادی، فاطمه، ۱۳۹۲، «رابطه بین سبک فرزندپروری، خودکارآمدی و نگرش به بزهکاری در دانش‌آموزان دبیرستانی»، **پژوهشنامه حقوق کیفری**، سال چهارم، ش ۲.
- خوانساری، محمد، ۱۳۷۳، **شرح غرر الحکم و درر الکلم**، تهران، دانشگاه تهران.
- صدر، محمدباقر، ۱۴۰۹ق، **التفسیر الموضوعی و الفلسفه الاجتماعیه فی المدرسه القرآنیة**، بیروت، الدار العالمیه.
- طبرسی، فضل بن حسن، ۱۴۰۸ق، **مجمع البیان فی تفسیر القرآن**، تهران، ناصرخسرو.
- فیض کاشانی، محسن، بی‌تا، **المحجّة البیضاء فی تهذیب الاحیاء**، تصحیح علی‌اکبر غفاری، قم، دفتر انتشارات اسلامی.
- ماسن، هنری پاول و همکاران، ۱۳۶۸، **رشد و شخصیت کودک**، ترجمه شهید یاسای، تهران، مرکز دانشگاهی.
- مجلسی، محمدباقر، ۱۴۰۳ق، **بحار الانوار**، بیروت، مؤسسه الوفا.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۹۰، **مجموعه آثار**، تهران، صدرا.
- مکارم شیرازی، ناصر، ۱۳۷۴، **تفسیر نمونه**، تهران، دار الکتب الإسلامیه.
- ملوین ال. دفلور و همکاران، ۱۳۷۱، **مبانی جامعه‌شناسی**، تهران، تهران.
- نوری طبرسی، میرزاحسین، ۱۴۰۸ق، **مستدرک الوسائل**، بیروت، مؤسسه آل‌ال‌بیت.
- یعقوبی، احمدبن اسحاق، ۱۳۵۸، **تاریخ یعقوبی**، بی‌جا، بنگاه ترجمه و نشر کتاب.

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 جامع 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:

شافتسبری (۱۷۱۳-۱۶۷۱) 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>- آموزش 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 غیرعقلانی یا ضدعقلانی 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 هشجاری 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 به گونه‌ای 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 متش‌تهاجمی 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 استعدادهای انسانی و علایق آنها احترام می‌گذارند و به آنها توجه می‌کنند. بسیاری از مردمان باهوش و خلاق مشکلاتی با ریاضیات داشته‌اند. وقتی معلمان ریاضی قردرانی 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، قردرانی خود را برای کسانی که در این سطح کار می‌کنند نشان می‌دهند، و این‌گونه قردرانی‌ها 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 استدلال‌گراست، 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 نظریه پردازان 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 نمی‌داند 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 دانش‌آموز 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. بدین‌روی، 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 هاجینز 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 (مجذوب) واقع شود و در حالتی از «جابه‌جایی» انگیزشی قرار گیرد، به‌گونه‌ای 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 تعریح 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>رویکرد غم‌خواری و تعلیم و تربیت</p>	<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 آنجاکه غم‌خواری یک رابطه است، پس در تربیت، این رویکرد با توجه به دیگران و در ارتباط با دیگران شکل می‌گیرد.</p>
<p>اهداف 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>اصول 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>روش‌های تربیتی</p>	<p>-الگودهی -گفت‌وگو -عمل -تأیید</p>
<p>برنامه درسی</p>	<p>- تأکید بر مباحث کاربردی و عملی در برنامه درسی - ابتدای برنامه درسی بر علایق دانش‌آموزان</p>
<p>معلم</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>

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 بانقواترین 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 مِمَّا كَسَبُوا وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِمَّا 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 (حسینی، 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، هموع‌دوستی، 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 نفس‌الامر 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

(ازدردی زاده، 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 ۸۸).

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

نادینگز (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، مسؤلیت تطبیق، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی و تربیتی در سطح کلاس درس را بر عهده دارد.
- یادگیرنده و پژوهش‌گر آموزشی و پرورشی است (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱، ص ۱۲).

۹. تغافل از نقش تنبیه در تعلیم و تربیت

از نظر نادینگز (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 پابندی 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 خوش رفتاری 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 بوبر، به تبیین رابطه میان فرد غم‌خوار و فرد پذیرای غم‌خواری می‌پردازد که این نوع رابطه، متأثر از رابطه «من و تویی» بوبر 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 برنامه‌درسی 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، مبنا قرار دادن عاطفه به‌عنوان 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.
- شاهوارتی، 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 مک‌ایتایر*، 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، *تقد 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 نادینگر 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.

نمایه الفبایی مقالات و پدیدآوردگان سال هفتم و هشتم (شماره‌های ۱۳-۱۶)

الف. نمایه مقالات

اختیار تعمیم یافته و بسیط در تحول اخلاقی / سیداحمد فقیهی، محمدرضا کیومرثی اسکویی، ش ۱۶، ص ۵۱.

ارتباط دین و اخلاق در مقایسه با سکولاریزم اخلاقی / غلامرضا متقی فر، مجید معارف، محمدجواد زارعان، یدالله دادجو، ش ۱۳، ص ۵.

ارزیابی محتوای برنامه درسی «اخلاق اسلامی» دانشگاه‌ها از منظر استادان دروس معارف اسلامی / سیف‌اله فضل‌الهی قمشی، فائزه ناطقی، محمد سیفی، ش ۱۴، ص ۶۹.

آرزوهای طولانی و فرایند مهار آن در اندیشه علوی / محمدمهدی مشکاتی، محمد نجفی، سمیه برزو اصفهانی، ش ۱۳، ص ۱۱۳.

بررسی تحلیلی مبانی اسلامی نوع دوستی به عنوان یک هدف تربیتی / علیرضا رازقی، پروانه ولوی، سیدمنصور مرعشی، مسعود صفایی مقدم، ش ۱۵، ص ۵.

بررسی محتوای کتاب «هدیه‌های آسمان» مقطع سوم ابتدایی (تألیف ۱۳۹۲) ... / مژده علیزاده، سیدحمیدرضا علوی، ش ۱۳، ص ۷۱.

تأثیر روش «فرزندپروری مسئولانه» در گسترش معروف و پیشگیری از منکر ... / فردوس میریان، اعظم پرچم، ش ۱۶، ص ۸۷.

تأثیر نظام آموزشی آندروژنی بر تعلیم و تربیت زنان / فاطمه نجاری، علی تقوی، ش ۱۵، ص ۸۹.
تأملی بر جهاد و موقعیت‌های تربیتی آن از منظر قرآن / طاهره رجبی، رضاعلی نوروزی، ش ۱۴، ص ۱۱۹.

تبیین ماهیت تربیت معنوی و راهبردهای تحقق آن در آموزه‌های قرآنی / نرگس انتظامی بیان، قدسی احقر، ش ۱۳، ص ۵۱.

تحلیل آراء و اندیشه‌های فلسفی - تربیتی نادینگز و نقد آن از منظر تعلیم و تربیت اسلامی / حمید احمدی هدایت، نجمه احمدآبادی آرانی، محمدحسن میرزا محمدی، ش ۱۶، ص ۱۰۷.

تحلیل محتوای کتاب‌های درسی «دینی» و «ادبیات فارسی» دوره متوسطه بر اساس مؤلفه‌های دفاع مقدس / عبدالحمید رضوی، ش ۱۳، ص ۹۱.

تحلیل و بررسی چگونگی مثبت اندیشی و آسیب شناسی آن از منظر عقل و دین/ محمدحسن یعقوبیان، ش ۱۶، ص ۷۱.

جایگاه حس و تجربه در معرفت شناسی و دلالت‌های تربیتی آن از نظر ابن‌سینا/ حسین کارآمد، ش ۱۶، ص ۲۹.

زمینه‌های شخصیتی جلوه‌نمایی بانوان از منظر قرآن و حدیث/ سیدرضا موسوی، ش ۱۵، ص ۱۱۱.
قرآن و روش‌های انگیزشی توحیدباوری/ حامد ساجدی، ابوالفضل ساجدی، ش ۱۳، ص ۲۷.
الگوی پیش‌بینی تقلب تحصیلی بر اساس جهت‌گیری مذهبی ... / مهدی برزگر بفریسی، کاظم برزگر بفریسی، ش ۱۵، ص ۴۹.

ماهیت خلاقیت در دیدگاه اسلامی/ جواد مداحی، محمد داودی، سیدعلی حسینی‌زاده، ش ۱۴، ص ۵.
معنا و حدود «استقلال» به مثابه هدف در تربیت دینی (بررسی تطبیقی)/ سعید بهشتی، محمدجواد زارعان، هادی رزاقی، ش ۱۶، ص ۵.

مفهوم‌شناسی معنویت از دیدگاه اندیشمندان تربیتی غربی و مسلمان/ معصومه کیانی، محمود مهرمحمدی، علیرضا صادق‌زاده قمصری، محمود نوذری، خسرو باقری، ش ۱۴، ص ۹۷.
ملاک‌های هدف‌گذاری در تعلیم و تربیت با محوریت فطرت انسان/ اسدالله طوسی، محمدجواد زارعان، سیداحمد رهنمایی، ش ۱۴، ص ۲۹.

مهارت‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی/ حسین کریمیان، فائزه ناطقی، محمد سیفی، ش ۱۵، ص ۶۷.

نقد و بررسی دلالت‌های تربیتی انسان‌شناسی برتراند راسل بر اساس دیدگاه محمدتقی جعفری/ علی دهقان‌زاده بغدادآباد، حمیدرضا علوی، مراد یاری دهنوی، مسعود اخلاقی، ش ۱۴، ص ۴۹.
واکاوی اهداف تعلیم و تربیت نفس در اندیشه روان‌شناختی فلسفی ملاصدرای سعید بهشتی، سیداحمد رهنمایی، مهدی رضایی، ش ۱۵، ص ۲۵.

ب. نمایه پدیدآورندگان

احمدی هدایت، حمید، نجمه احمدآبادی آرانی، محمدحسن میرزا محمدی/ تحلیل آراء و اندیشه‌های فلسفی - تربیتی نادینگر و نقد آن از منظر تعلیم و تربیت اسلامی، ش ۱۶، ص ۱۰۷.
انتظامی بیان، نرگس، قدسی احقر/ تبیین ماهیت تربیت معنوی و راهبردهای تحقق آن در آموزه‌های قرآنی، ش ۱۳، ص ۵۱.

برزگر بفرویی، مهدی، کاظم برزگر بفرویی / الگوی پیش بینی تقلب تحصیلی بر اساس جهت گیری مذهبی ...، ش ۱۵، ص ۴۹.

بهشتی، سعید، سیداحمد رهنمایی، مهدی رضایی / واکاوی اهداف تعلیم و تربیت نفس در اندیشه روان‌شناختی فلسفی ملاصدرا، ش ۱۵، ص ۲۵.

بهشتی، سعید، محمدجواد زارعان، هادی رزاقی / معنا و حدود «استقلال» به مثابه هدف در تربیت دینی (بررسی تطبیقی)، ش ۱۶، ص ۵.

دهقان‌زاده بغدادآباد، علی، حمیدرضا علوی، مراد یاری دهنوی، مسعود اخلاقی / نقد و بررسی دلالت‌های تربیتی انسان‌شناسی برتراند راسل بر اساس دیدگاه محمدتقی جعفری، ش ۱۴، ص ۴۹.

رازقی، علیرضا، پروانه ولوی، سیدمنصور مرعشی، مسعود صفایی مقدم / بررسی تحلیلی مبانی اسلامی نوع‌دوستی به‌عنوان یک هدف تربیتی، ش ۱۵، ص ۵.

رجبی، طاهره، رضاعلی نوروزی / تأملی بر جهاد و موقعیت‌های تربیتی آن از منظر قرآن، ش ۱۴، ص ۱۱۹.

رضوی، عبدالحمید / تحلیل محتوای کتاب‌های درسی «دینی» و «ادبیات فارسی» دوره متوسطه بر اساس مؤلفه‌های دفاع مقدس، ش ۱۳، ص ۹۱.

ساجدی، حامد، ابوالفضل ساجدی / قرآن و روش‌های انگیزشی توحیدباوری، ش ۱۳، ص ۲۷.

طوسی، اسدالله، محمدجواد زارعان، سیداحمد رهنمایی / ملاک‌های هدف‌گذاری در تعلیم و تربیت با محوریت فطرت انسان، ش ۱۴، ص ۲۹.

علیزاده، مژده، سیدحمیدرضا علوی / بررسی محتوای کتاب «هدیه‌های آسمان» مقطع سوم ابتدایی (تألیف ۱۳۹۲) ...، ش ۱۳، ص ۷۱.

فضل الهی قمشی، سیف‌اله، فائزه ناطقی، محمد سیفی / ارزیابی محتوای برنامه درسی «اخلاق اسلامی» دانشگاه‌ها از منظر استادان دروس معارف اسلامی، ش ۱۴، ص ۶۹.

فقیهی، سیداحمد، محمدرضا کیومرثی اسکویی / اختیار تعمیم‌یافته و بسیط در تحول اخلاقی، ش ۱۶، ص ۵۱.

کارآمد، حسین / جایگاه حس و تجربه در معرفت‌شناسی و دلالت‌های تربیتی آن از نظر ابن‌سینا، ش ۱۶، ص ۲۹.

کریمیان، حسین، فائزه ناطقی، محمد سیفی / مهارت‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی، ش ۱۵، ص ۶۷.

- کیانی، معصومه، محمود مهرمحمدی، علیرضا صادق‌زاده قمصری، محمود نوذری، خسرو باقری / مفهوم‌شناسی معنویت از دیدگاه اندیشمندان تربیتی غربی و مسلمان، ش ۱۴، ص ۹۷.
- متقی فر، غلامرضا، مجید معارف، محمدجواد زارعان، یدالله دادجو / ارتباط دین و اخلاق در مقایسه با سکولاریزم اخلاقی، ش ۱۳، ص ۵.
- مداحی، جواد، محمد داودی، سیدعلی حسینی‌زاده / ماهیت خلاقیت در دیدگاه اسلامی، ش ۱۴، ص ۵.
- مشکاتی، محمدمهدی، محمد نجفی، سمیه برزو اصفهانی / آرزوهای طولانی و فرایند مهار آن در اندیشه علوی، ش ۱۳، ص ۱۱۳.
- موسوی، سیدرضا / زمینه‌های شخصیتی جلوه‌نمایی بانوان از منظر قرآن و حدیث، ش ۱۵، ص ۱۱۱.
- میریان، فردوس، اعظم پرچم / تأثیر روش «فرزندپروری مسئولانه» در گسترش معروف و پیشگیری از منکر ...، ش ۱۶، ص ۸۷.
- نجاری، فاطمه، علی تقوی / تأثیر نظام آموزشی آندروژنی بر تعلیم و تربیت زنان، ش ۱۵، ص ۸۹.
- یعقوبیان، محمدحسن / تحلیل و بررسی چگونگی مثبت‌اندیشی و آسیب‌شناسی آن از منظر عقل و دین، ش ۱۶، ص ۷۱.

ملخص المقالات

دراسة مقارنة حول معنى "الاستقلال" وحدوده باعتباره هدفاً في التربية الدينية

سعيد بهشتي / أستاذ ومدير فرع فلسفة التعليم والتربية الإسلامية بجامعة العلامة الطباطبائي

mjzarean@gmail.com

محمد جواد زارعان / أستاذ مشارك في جامعة المصطفى العالمية

هادي رازقي / عضو الهيئة التعليمية في مؤسسة الإمام الخميني للتعليم والبحوث

الوصول: ٢٣ رمضان ١٤٣٧ - القبول: ١١ صفر ١٤٣٨

الملخص

الاستقلال يدلّ بشكل عامّ على عدم التبعية للغير والاعتماد على النفس، ولكن هناك خلاف بين المنظرين حول معناه وحدوده في المجال التربوي، ومن هذا المنطلق لا بد لنا من معرفة المقصود من مفهوم استقلال المتربّي ونطاق هذا الاستقلال بصفته أمراً لا مناص منه في مجال تعيين الهدف التربوي واتخاذ الإجراءات العملية اللازمة بغية تحقيقه. هناك اختلافات ملحوظة بين الآراء المطروحة في مجال فلسفة التعليم والتربية الغربية وبين الآراء المنبثقة من المصادر الإسلامية، وهذه الاختلافات بطبيعة الحال تقتضي اتخاذ موقف مناسب يمكن الدفاع عنه لأجل تحديد الأهداف التربوية؛ وعلى هذا الأساس تطرّق الباحثون في هذه المقالة إلى دراسة وتقييم معنى الاستقلال المناسب وذكروا حدوده الخاصة باعتباره هدفاً تربوياً دينياً، وذلك من منظار التعليم الدينية والغربية. هذه الدراسة المقارنة تتضمّن تحليلاً وتقييماً للآراء المطروحة على صعيد موضوع البحث بالاعتماد على أسلوب تحليل النصّ وتقييمه منطقيّاً على أساس معيار الاهتمام بالأبعاد اللازمة وقابلية التحقق. وأمّا النتائج التي تمّ التوصل إليها فهي تدلّ على أنّ الاعتماد المبالغ فيه على القابليات العقلية واختيار الإنسان قد جعل بعض فلاسفة التعليم والتربية الغربيين يبادرون إلى منح الإنسان اختياراً أكثر مما ينبغي، في حين أنّ الرؤية الإسلامية من خلال اهتمامها بالعلاقة بين المتربّي والمتربّي، ولا سيّما على صعيد التربية الدينية، قد أخذت بنظر الاعتبار تلك القيود الأنطولوجية التي تحدّد نطاق إرادة الإنسان واختياره، ومن منطلق عدم كفاية العقل لوحده في إزالة هذه القيود فقد طرحت منهجاً خاصاً ووضعت أسساً معتبرة في هذا المضمار.

كلمات مفتاحية: استقلال المتربّي، الأهداف التربوية، التربية الدينية، العقل، الاختيار.

مكانة الحسن والتجربة في الإبتمولوجيا، ودلالاتهما التربوية من وجهة نظر ابن سينا

حسين كارآمد/ عضو الهيئة التعليمية في فرع العلوم التربوية - مؤسسة التعليم العالي للعلوم الإنسانية

hkaramadbi@gmail.com

الوصول: ٧ شعبان ١٤٣٧ - القبول: ٢٤ ذي الحجة ١٤٣٧

الملخص

تمّ تدوين هذه المقالة بأسلوب بحثٍ تحليليٍّ - استنتاجيٍّ بهدف دراسة طبيعة الحسن والتجربة باعتبارهما من السبل الهامة التي يُعتمد عليها في معرفة حقائق عالم الوجود، ومن ثمّ قام الباحث ببيان دلالاتهما في مجال التعليم والتربية من وجهة نظر الحكيم ابن سينا.

هذا الحكيم المسلم أعار أهميةً بالغةً للحسن والتجربة لدرجة أنّه اتّهم بتبنيّ نزعة حسبيّة تجريبية، فهو يعتقد بأنّ معظم المعارف البشرية تتقوم على القضايا المحسوسة، وأنّ هذا السنخ من المعارف يمهد الأرضية المناسبة لازدهار القابليات العقلية لدى الإنسان وتناميها؛ ولكن مع ذلك يبقى العقل ميزةً فارقةً بين الإنسان والحيوان، وهو المعيار الذي يتمّ على أساسه تقييم مدى اعتبار المعارف البشرية، لذا فهو يحتلّ المكانة الأفضل مقارنةً مع غيره. وأمّا نتائج هذا البحث فقد أشارت إلى أنّ أهمّ الأصول الحاكمة على المضمون التعليمي تتلخص في مدى اعتباره منطقياً ومستوى تناسبه مع مستوى إدراك المتعلّم؛ ومن جملة المواضيع التي يجب وأن تؤخذ بنظر الاعتبار في عملية التربية والتعليم، تسليط الضوء على دور الحسن والتجارب في فهم المتعلّم ومقدار فاعليته ومدى تنمية قدرة التفكير لديه.

كلمات مفتاحية: الحسن، التجربة، ابن سينا، الدلالات التربوية.

الاختيار الذى يتّصف بطابع التعميم والبساطة فى التحوّل الأخلاقى

السيد أحمد فقيهى / أستاذ مساعد فى مؤسسة الإمام الخمينيؑ للتعليم والبحث

محمد رضا كيومرثى اسكوئى / طالب دكتوراه فى تدريس المعارف الإسلامية - فرع الأخلاق

kioomarsy@yahoo.com

الوصول: ١٥ محرم ١٤٣٨ - القبول: ٢١ جمادى الاول ١٤٣٨

الملخص

العوامل والعقبات الكامنة أمام التحوّل فى الأخلاق تعدّ من جملة أهمّ المسائل المطروحة فى مباحث علم الأخلاق والتربية، والموضوع الذى قلّمّا تمّ تسليط الضوء عليه فى هذا المضمّار هو مدى تأثير الاختيار فى هذا التحوّل، فالفعل الاختيارى للإنسان يمكن تحليله فى إطار العمل الصالح الذى أشار إليه القرآن الكريم. بغضّ النظر عن العوامل التمهيديّة لإيجاد الدافع لدى الإنسان بغية أداء أحد الأعمال الصالحة - من قبيل التربية والتعليم - فالأمر المؤثّر فى استمرار الفعل الأخلاقى وتعميمه على سائر الخصال الأخلاقية، هو كونه إرادياً يصدر باختيار الإنسان.

النتائج التى توصل إليها الباحثان فى هذه المقالة تفيد بأنّ أداء الفعل الاختيارى الذى يتمخّص عنه العمل الصالح، يؤدّى من ناحية إلى ترسيخ هذا العمل واستمراره، ومن ناحية أخرى فهو يوسّع من نطاق الإرادة التى أصبحت عادةً لدى الإنسان، وعلى أقلّ تقدير فهو يعمّم بعض الخصال الأخلاقية على سائر الصفات؛ أى أنّ الإنسان الذى يتحلّى بميزة أخلاقية معيّنة سوف يتحلّى بمختلف الميزات الأخلاقية الأخرى من خلال التكرار والاستمرار فى فعلها. وأمّا قابلية الاختيار للتعميم فهى تشمل تحوّلاً سلبياً بالنسبة إلى الخصال اللاأخلاقية أيضاً، فصفة الذكّر التى هى صالحة وصفة هوى النفس التى هى رذيلة على سبيل المثال، تعتبران مصداقين لكلا الأمرين. البحوث العلمية السابقة التى أجريت فى هذا الصدد تمّ التركيز فيها بشكلٍ أساسى على القرآن الكريم والتفاسير التى طرحت حول الموضوع.

كلمات مفتاحية: الخلق، التحوّل الأخلاقى، العمل الصالح، الاختيار البسيط، الاختيار القابل للتعميم.

دراسة تحليليةً باثولوجيةً حول كيفية تبنى فكر تفاؤليٍّ من وجهة نظر عقليةٍ ودينيةٍ

محمد حسن يعقوبيان / أستاذ مساعد في فرع الفلسفة والكلام الإسلاميين - جامعة معارف القرآن والعرة

mohammadyaghoobian@yahoo.com

الوصول: ١٩ شعبان ١٤٣٧ - القبول: ٣ ذي القعدة ١٤٣٧

الملخص

موضوع "الفكر التفاؤلي وهندسة الفكر" هو أحد المواضيع الجديدة المطروحة للبحث والتحليل في شتى أرجاء العالم على صعيد علم النفس المعرفي، ومن المؤكد أن ارتباط هذا المفهوم بحياة الإنسان وسعادته يقتضى تسليط الضوء بشكل أدق على الأصول المعرفية، ومن هذا المنطلق بادر الباحث إلى دراسة وتحليل كيفية تحقق الفكر التفاؤلي لدى الإنسان وما يتطلبه من مقدمات، وذلك في رحاب ثلاث رؤى، علم نفسية وفلسفية ودينية. وأما الخطوات المعرفية التي يستند إليها البحث فهي تتقوم على أهمية البعد المعرفي لدى الإنسان في مجال المعرفتين العقلية والعاطفية، كذلك تستند إلى بيان الكيفية الصحيحة للمعيشة الذهنية، والعلاقة الموجودة بين الفكر التفاؤلي للإنسان وسعادته. وأما نتائج البحث فقد أثبتت أن الإنسان قادرٌ على سلوك السبيل الفكري الصائب والولوج من أساسه في الفكر التفاؤلي الحقيقي على أساس البعد المعرفي الموجود لديه إلى جانب بعده المعرفي العاطفي على ضوء الأخذ بنظر الاعتبار النموذج المعرفي الفلسفي العام والإيديولوجية الدينية ونمط التحليل الفردي والجزئي على صعيد أصول علم النفس، وتوضح من خلال البحث أن هذا الأمر لا يتسنى إلا على ضوء التناسق المعرفي بين علم النفس والفلسفة والمبادئ الدينية.

كلمات مفتاحية: الفكر التفاؤلي، الفكر التفاؤلي الديني، هندسة الفكر، علم النفس، الدين، الفلسفة.

تأثير أسلوب "تربية الطفل المسؤولة" في اتّساع نطاق المعروف والحيلولة دون حدوث المنكر، على ضوء المحبّة والمواظبة

فردوس ميريان / طالبة دكتوراه في علوم القرآن والحديث - جامعة أصفهان

Azamparcham@gmail.com

عظيم برتشم / أستاذة مشاركة في فرع الإلهيات - جامعة أصفهان

الوصول: ١٣ محرم ١٤٣٨ - القبول: ١٧ جمادى الأولى ١٤٣٨

الملخص

أحد السُّبُل الأساسية لترويض مبدأ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر هو تأصيل القيم الدينية لدى الإنسان منذ نعومة أظفاره وفي رحاب أسرته، ومن هذا المنطلق فالهدف من تدوين المقالة هو دراسة وتحليل مدى تأثير أساليب تربية الأبناء على نشأة الطفل تربوياً، وبيان دورها في اتّساع نطاق المعروف والحيلولة دون حدوث المنكر، وبادرت الباحثتان في هذا المضمار إلى شرح وتحليل أساليب تربية الطفل المطروحة من قبل علم النفس والتعاليم الإسلامية، ومن ثمّ قارنتا بينها وسلطنا الضوء على تأثير أهمّ الأصول الأساسية لمفاهيم تربية الطفل والتي تتمثل في المحبّة والمواظبة. أشارت بعض نتائج البحث إلى أنّ الأساليب المشار إليها إذا كانت صحيحةً من الناحية العملية فهي ليست على نسقٍ واحدٍ إبان مختلف مراحل نموّ الإنسان منذ طفولته، ولكنها تؤكّد بشكلٍ أساسيٍّ في جميع هذه المراحل على مبدأ المحبّة التي تستتبع توحيد شخصيات الأبناء ومسيرتهم، كما أنّ الأسلوب التربوي المسؤول والمتقوم على المحبّة يوجب تأصيل القيم الإسلامية في باطنه. الأطفال الذين يتربعون في أحضان والدين مؤمنين وملتزمين بالقيم الدينية وتتمّ تربيتهم وفق هذه القيم، بطبيعة الحال يكون لهم تأثيرٌ ملحوظٌ في إشاعة المعروف وتجنّب المنكر في كلّ مجتمعٍ يعيشون بين أكنافه. كلمات مفتاحية: الأمر بالمعروف، النهي عن المنكر، تربية الطفل المسؤولة، المحبّة، الأسرة، التربية.

دراسة تحليلية حول الآراء الفلسفية – التربوية للفيلسوفة نيل نودينجز، ونقدها من زاوية تعليمية تربوية

حیدر حمید احمدی هدايت/ طالب دكتوراه في فلسفة التعليم والتربية – جامعة شاهد / طهران h-ahmadi@shahed.ac.ir
نجمه أحمد ابادی آرائی/ طالبة دكتوراه في فلسفة التعليم والتربية – جامعة بيام نور / طهران mir.educated@gmail.com
محمد حسن ميرزا محمدي/ استاذ مشارك في فرع العلوم التربوية – جامعة شاهد / طهران najmeh.ahmadabadi@gmail.com
الوصول: ٢٩ رجب ١٤٣٧ – القبول: ١٠ ذى الحجة ١٤٣٧

الملخص

تم تدوين هذه المقالة بأسلوب بحث تحليلي – وثائقي والهدف منها دراسة الآراء الفلسفية التربوية التي طرحتها الفيلسوفة نيل نودينجز، وذلك في إطار نقدي على ضوء مبادئ التعليم والتربية الإسلامية، وقد أشارت نتائج البحث إلى أن أهم الأصول الفلسفية لهذه المفكرة الغربية تتقوم على نزعات عاطفية وأنطولوجية وظواهرية وفيمينية، والأهداف التربوية التي تطرحها تتضمن التركيب بين التجارب الأكاديمية وبعض القيم مثل الرغبة في التعلم والرأفة واحترام النفس وتربية المواطنين وفق مبادئ ديمقراطية. ترى هذه الفيلسوفة أن النزعة إلى الحزن والأسى ليست مقبولة، والأساليب التربوية التي تتضمن إيجاد مثل لدى المتربي وتحرضه على الحوار والعمل، تعد مقبولة. وعلى الرغم من بعض الآراء الإيجابية التي تطرحها هذه المفكرة الغربية على صعيد الأفكار الفلسفية والتربوية، لكن نظرياتها بشكل عام تعاني من ضعف من حيث أصول التعليم والتربية الإسلامية، ومن جملتها ما يلي: تجاهل المصادر القدسية الخارجية لدى طرح الأهداف التربوية، اتباع وجهة فيمينية في المجال التربوي، اعتبار العاطفة معياراً أساسياً للتربية، عدم اللجوء إلى سائر الوسائل المؤثرة على صعيد التعليم والتربية، تبنى نزعة نسبية، عدم الاكتراث بدور الأصول والقيم في التعليم والتربية، تجاهل العوامل الباطنية في التربية، الاتكاء على فكر براغماتي، عدم الاهتمام بالدور الشامل الذي يفیه المعلم على صعيد التعليم والتعلم، الغفلة عن أهميّة العقوبات التي يجب وأن يصدرها المعلم أثناء عملية التعليم والتربية.

كلمات مفتاحية: نيل نودينجز، الأصول الفلسفية، التعليم والتربية، الإسلام، النقد.

An Analysis and Critique of the Educational-Philosophical Viewpoints of Noddings from the Perspective of Islamic Education

✉ **Hamid Ahmadi Hedayat** / PhD student of philosophy of education, Shahed University, Tehran

h-ahmadi@shahed.ac.ir

Najmeh Ahmadabadi Arani / PhD student of philosophy of education, Payam Noor University of Tehran

mir.educated@gmail.com

Mohammad Hassan Mirza Mohammadi / Associate Professor of educational sciences department,
Shahed University, Tehran

najmeh.ahmadabadi@gmail.com

Received: 2016/05/07 - **Accepted:** 2016/09/13

Abstract

Using an analytical and documentary method, the present study seeks to analyze and criticize the educational viewpoints of Noddings from the perspective of Islamic education. The results show that the most important philosophical foundations of Noddings include emotionalism, existentialism, phenomenology and feminism. Educational objectives include a combination of educational experiences and values such as love of learning, kindness, self-respect and training democratic citizens. To Noddings, fundamentalism is not accepted in compassion and the educational methods that advocate modeling, dialogue, and action can be verified. Despite the good views that exist in the philosophical and educational ideas of Nel Noddings, based on Islamic education, her educational ideas have some weaknesses including disregard for the external sources of sanctity in educational objectives, feminism in education, regarding affection as the basic criterion for education, neglecting the other effective tools in education, relativism, neglecting the role of standards and principles in education, neglecting the internal factors in education, following pragmatism as the basis for her ideas, neglecting the substantial role of teacher in the teaching-learning process and the role of punishment in education.

Key words: Nel Noddings, philosophical foundations, education, Islam, criticism.

The Impact of "Responsible Parenting" on Enjoining the Good and Forbidding the Evil with Emphasis on Love and Care

Ferdows Miriyan / PhD student of Quran and Hadith Sciences, University of Isfahan

✉ **A'zam Parcham** / associate professor of theology, University of Isfahan Azamparcham@gmail.com

Received: 2016/10/15 - **Accepted:** 2017/02/15

Abstract

Internalization of religious values, which occurs in early childhood within the family, is one of the fundamental ways of propagation of enjoining the good and forbidding the evil. The present paper seeks to examine the impact of parenting style on children's upbringing and its role in enjoining the good and forbidding the evil. In this regard, the parenting styles proposed by psychologists and Islam are explained and compared, and the impact of the most basic components of parenting, namely "love" and "care", are investigated. In the approach advocated in this study, the proper parenting styles in different stages of growth are suggested, although love is emphasized in all the stages. "Love" leads to children's conformity and assimilation and the "responsible and loving" style facilitates the internalization of Islamic values. Typically, children who have faithful and committed parents and are trained in this way will automatically enjoin the good and forbid the evil in any social group they enter.

Key words: enjoining the good, forbidding the evil, responsible parenting, love, family, education.

An Analysis of Optimism and its Pathology from the Perspective of Reason and Religion

Mohammad Hasan Ya'ghubian / associate professor of Islamic philosophy and theology, University of Quran & Itrat
mohammadyaghoobian@yahoo.com

Received: 2016/05/27 - **Accepted:** 2016/08/07

Abstract

subsequent to the issues discussed in cognitive psychology, "optimism and thought engineering" are among the new topics prevalent in the world. Linking this issue with human life and happiness requires more reflection over its epistemic foundations. Based on the three psychological, philosophical and religious approaches, this study seeks to analyze the nature and requirements of optimism. The epistemic sections of the discussion include attention to the importance of the cognitive aspect of man in rational and emotional knowledge, the good quality of mental well-being, and finally the link between optimism and man's happiness. Research findings show that taking into account the epistemic and affective aspects of man, the general philosophical paradigm, the religious worldview and the individual and detailed style of analysis in the field of psychology can provide us with the right thought engineering path, so that better opportunities are opened up for discussing true optimism and making it clear that optimism is possible just through epistemic overlapping of psychology, philosophy and religion.

Key words: optimism, religious optimism, thought engineering, psychology, religion, philosophy.

Generalized and Simple Free Will in Moral Transformation

Seyyed Ahmad Faqih/Faculty member of Imam Khomeini Institute of Education and Research

✉ **Mohammad Reza Kiyumarsi Oskoe** / PhD student of Islamic teachings, ethics sub discipline

kioomarsy@yahoo.com

Received: 2016/10/17 - **Accepted:** 2017/02/19

Abstract

The factors of and barriers to moral transformation are considered as important issues in ethics and education. In the meantime, less noted is the impact of the element of "free will ". Man's optional act can be analyzed in the form of "good deeds" in the Qur'an. Regardless of the primary factors of generating motivation for a good deed, such as education and training, what affects the continuity of a moral act and its generalizability to other moral traits is that it should be done by free choice. The results of this study indicate that on the one hand, optional performance of good deeds leads to strengthening and sustaining the act and, on the other hand, at least in the case of some moral traits, the formed habits generalize to other traits; that is, when the person repeats and continues a special moral trait, he will attract other moral traits as well. Generalizability of free will includes negative changes in immoral traits as well. For example, the good trait of "invocation of God" and the bad trait of "sensual passion" have been investigated as examples of both groups. This paper studies and analyzes the previous studies, the Quran and the interpretations In this regard.

Key words: disposition, moral transformation, good deeds, simple free will, generalized free will.

The Role of Sense and Experience in Epistemology and its Educational Implications from the Perspective of Avicenna

Hossein Kar'amad/ faculty member at the department of educational sciences, the humanities institute of higher education hkaramadbi@gmail.com

Received: 2016/05/15 - **Accepted:** 2016/09/27

Abstract

Using an "analytical-inferential" method, the present paper seeks to study the perspective of Avicenna on the educational implications of sense and experience as important ways of understanding the realities of the universe. Avicenna regards sense and experience as very important, so much so that some even call him a sensationalist and empiricist. He believes that most of human knowledge is based on sense, and sensory knowledge and experience is the basis for the growth and development of man's intellectual abilities, but "intellect", the ability that differentiates humans from animals and gives credit to human knowledge, has more importance. The results indicate that "logical validity" and "matching the level of students understanding" are considered as the most important criteria for educational content. Paying attention to the role of sense and experience, active role of learners and development of their thinking skills is also among the issues that should be highlighted in teaching and learning.

Key words: sense, experience, Avicenna, educational implications.

Abstracts

A Comparative Study on the Meaning and Scope of "Independence" as the Goal of Religious Education

Sa'eed Beheshti / Professor and the head of the department of philosophy of Islamic education, Allameh Tabatabai University

Mohammad Javad Zare'an / associate professor at Al-Mustafa University

mjzarean@gmail.com

✉ **Hadi Razzaghi** / Assistant professor, IKI

Received: 2016/06/29 - **Accepted:** 2016/11/12

Abstract

In general, independence refers to "not being dependent on the others" and "self-reliance", but its meaning and scope has been a matter of controversy among the experts in the field of education. Therefore, it is obviously necessary to understand the meaning and scope of the trainee's independence as an unavoidable feature for goal- setting and taking practical measures in education. Since there are considerable differences between the Western viewpoints about the philosophy of education and those derived from the Islamic sources, in order to define the educational goals, a defensible position should be adopted. Thus, this study deals with investigating and evaluating the two mentioned perspectives about the meaning and scope of "desired independence" as the goal of religious education. According to the criteria of "attention to the necessary dimensions" and "feasibility", this comparative research describes and evaluates the mentioned views using "content analysis and logical evaluation". The results show that the overestimation of man's intellectual ability and free will has led some western educational philosophers to assume too much independence for man, Whereas the Islamic point of view pays a special attention to the relationship between trainer and trainee, especially in religious education, takes into account the ontological limits of free will and the inadequacy of mere use of reason and proposes a reliable bulwark and a specific program for overcoming the limitations.

Key words: trainee's independence, educational goals, religious education, reason and free will.

Table of Contents

A Comparative Study on the Meaning and Scope of "Independence" as the Goal of Religious Education / Sa'eed Beheshti / Mohammad Javad Zare'an / Hadi Razzaghi.....	5
The Role of Sense and Experience in Epistemology and its Educational Implications from the Perspective of Avicenna / Hossein Kar'amad.....	29
Generalized and Simple Free Will in Moral Transformation / Seyyed Ahmad Faqih / Mohammad Reza Kiyumarsi Oskoe	49
An Analysis of Optimism and its Pathology from the Perspective of Reason and Religion / Mohammad Hasan Ya'ghubian	69
The Impact of "Responsible Parenting" on Enjoining the Good and Forbidding the Evil with Emphasis on Love and Care / Ferdows Miriyan / A'zam Parcham.....	85
An Analysis and Critique of the Educational-Philosophical Viewpoints of Noddings from the Perspective of Islamic Education / Hamid Ahmadi Hedayat / Najmeh Ahmadabadi Arani / Mohammad Hassan Mirza Mohammadi.....	105

In the Name of Allah

Islām va Pazhūheshhāye Tarbīyatī

An Academic Semiannual on Educational Inquiry

Vol.8, No.2

Fall & Winter 2016-17

Director-in-charge: Imam Khomeini Education and Research Institute

Managing Director and Editor-in-chief: *AliReza Arafi*

Editor: *Mohammad Javad Zarean*

Deputy Editor-in-Chief: *Asad Allah Tusi*

Translation of Abstracts: *Language Department of IKI.*

Editorial Board:

AliReza Arafi: (Ph.D) professor, Al-Mustafa International University

Masod JanBozorgi: (Ph.D) Assistant Professor, Research Center of Seminary and University

Ali HosseinZadeh: (Ph.D) Assistant Professor, Kashan University.

Sayed Ahmad Rahnamaee: (Ph.D) Assistant Professor, IKI.

Mohammad Javad Zarean: (Ph.D) Associate professor, Al-Mustafa International University

Mohammad Naser Sagha Biriea: (Ph.D) Assistant Professor IKI.

AbasAli Shameli: (Ph.D) Assistant Professor, Al-Mustafa International University.

Mohammad Gharavi: Assistant Professor, Research Center of Seminary and University.

Address:

IKI

Jomhori Eslami Blvd., Amin Blvd., Qum, Iran

Tel: +982532113477

Fax: +982532934483

Box: 37185-186

www.iki.ac.ir & www.isc.gov.ir

<http://nashriyat.ir/SendArticle>
