

بررسی مقایسه‌ای جایگاه علوم انسانی در برنامه درسی اگزیتنسیالیستی و اسلامی

مریم تقوی*
ابوالفضل غفاری**

تاریخ تأیید: ۱۳۹۱/۲/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۱۰/۱۴

چکیده

علوم انسانی عهده‌دار پژوهش و کاوش در احوال درونی، حیات معنوی، اجتماعی و رفتاری انسان به‌عنوان فاعل شناسایی است. هدف این علوم فهم، ادراک و تفاهم و روش آن تفسیر است. علوم انسانی بر مبنای نوع نگاه به حقیقت انسان و موقعیت وی در هستی تبیین می‌شود. بدین سبب می‌توان آن را علمی راهبردی و تمدن‌ساز نامید. به دلیل نقش این علوم، بررسی جایگاه آن در برنامه درسی به‌عنوان محور فعالیت‌های تربیتی، سازنده و راهگشا خواهد بود.

هدف این مقاله، بررسی برنامه درسی و جایگاه علوم انسانی در آن، با روش تحلیل محتوا در نظام تعلیم و تربیت اسلامی و اگزیتنسیالیستی، با رویکردی تطبیقی بوده است. ضمن پژوهش به بحث درباره مبانی هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی هر دو دیدگاه پرداخته شد. به لحاظ انسجام در امر پژوهش، بعد از مطالعه مبانی فلسفی هر دو نظام، از رویکرد اسلامی، استاد مرتضی مطهری (۱۳۵۸-۱۳۹۸) و از رویکرد اگزیتنسیالیسم، کارل یاسپرس (۱۸۸۳-۱۹۶۹) به‌عنوان نمایندگان این دو نحله برگزیده شدند و آرای این دو فیلسوف مورد

* کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت (mary.taghavi46@gmail.com).

** استادیار گروه فلسفه دانشگاه فردوسی مشهد (ghaffari@um.ac.ir).

بررسی قرار گرفت. سپس اهداف، فرایندها و رویکردهای یاددهی-یادگیری، از نظر فعالیت‌های معلم و شاگرد بررسی گردید.

بر اساس یافته‌های پژوهش، هردو رویکرد با دیدگاه‌های متفاوت با تأکید بر جایگاه انسان، او را موجودی آزاد، آگاه و مسئول دانسته‌اند که به صورت بالقوه در دنیا و در ارتباط با طبیعت و دیگران قرار دارد و در یک فرایند زمانی خود را می‌سازد. اگزیستنیالیسم با تقدم وجود بر ماهیت و تأکید بر خودشکوفایی انسان، او را موجودی به خود وانهاده معرفی می‌نماید، که مسئول تشخیص فردی و تعالی وجودی خویش است. از سوی دیگر، در تربیت اسلامی با تأکید بر تثبیت توحید حضوری، انسان را «حی مثاله»، با فطرتی کمال‌جو معرفی می‌نماید که گنجایش ظهور اسما و صفات خداوندی را دارد. لذا پژوهش پس از بررسی هردو مکتب، دلالت‌های متناسب با دیدگاه اسلامی در جهت تبیین برنامه درسی اسلامی را به دور از درآمیختگی با رویکرد اگزیستنیالیستی استخراج نموده است.

واژگان کلیدی: علوم انسانی، اگزیستنیالیسم، اسلام، برنامه درسی.

۱. مقدمه

تاریخ بشریت همواره شاهد پیدایش و تطور مکاتب فلسفی و نظریات تربیتی بوده است؛ به نحوی که می‌توان روند رشد، توسعه و تکامل جوامع را بر محور همین تفکرات و نظریات تحلیل و دسته‌بندی کرد. تمدن غرب در سده‌های اخیر با کنار گذاشتن دین از صحنه حیات اجتماعی انسان و با تکیه بر «خرد جمعی خودبنیاد» به تغییر و تصرف در طبیعت و انسان پرداخته و تولید علم و فناوری و نیز مدیریت توسعه اجتماعی را بر همین مبنا سامان داده است. اما به موازات این افزایش قدرت ظاهری بشر در تصرف طبیعت و ایجاد یک تمدن نو، به مرور عدم تناسب منظومه دستاوردهای این تمدن با نیازهای فطری و حقیقی انسان، عوارض و تناقضات درونی آن آشکار شده است. وضعیت بحران‌زده و آشفته انسان عصر حاضر، نظام‌های فکری حاکم بر جهان را بر آن داشته است که رویکردها و نظریات تربیتی را مورد امعان نظر قرار دهند و با محور قراردادن انسان، معرفت او نسبت به خود و جهان پیرامونش، به پرسش‌هایی بنیادین درباره چستی حقیقت آدمی، هدف از پیدایش حیات و نظایر اینها پاسخ دهند. اگزیستنیالیسم در اوایل قرن بیستم، فریاد بلند و اعتراض‌آمیزی به این اوضاع

آشفته به منظور بازیابی هویت انسانی بود که اتفاقاً نگاه‌های بسیاری را به سمت خود جلب کرد و تأثیرهای فراوانی را در عرصه‌های مختلف معارف بشری بر جای گذارد و سرمنشأ بازنگری‌هایی در دانش‌های مختلف از جمله فلسفه، روان‌شناسی و علوم انسانی گردید.

از سویی، در دین مقدس اسلام، توجه مستقیم خطابات قرآنی به انسان، نشان از توجه عمیق و دقیق این مکتب الهی به نفس انسانی و ابعاد مختلف وجودی او دارد. انسان به‌عنوان موضوع تربیت و علوم انسانی، یکی از اساسی‌ترین موضوعات مطالعاتی محسوب می‌شود؛ چراکه تربیت را «فراهم‌آوردن زمینه برای پرورش دادن و به فعلیت رساندن تمام استعدادهایی می‌داند که خداوند بالقوه در نهاد او به ودیعت نهاده است» (مطهری، ۱۳۷۴، ص ۷۷).

پژوهشگر، برای مقایسه روی آورد مکتب اگزیستنسیالیستی و رویکرد اسلامی به برنامه درسی و به‌منظور انسجام محتوایی مطالب، کارل یاسپرس (۱۸۸۳-۱۹۶۹) را از رویکرد اگزیستنسیالیستی و شهید مرتضی مطهری را به‌عنوان نماینده رویکرد اسلامی انتخاب نمود. یاسپرس یکی از معماران اگزیستنسیالیسم معاصر و از نخستین کسانی است که از اصطلاح اگزیستنسیالیست یا وجودگرا استفاده کرد. یاسپرس، برای معرفی ساحات وسیع و متنوع وجود انسانی و نشان دادن شأن و حد شناخت علمی تلاش بسیاری نشان داد. مطهری متألهی جامع الاطراف است که به‌دلیل تعلق به سنت حکمت متعالیه صدرایی، هرگز به نظام معرفتی و یا شاخه‌ای از دانش‌ها، مانند فلسفه، کلام، عرفان و... محدود نشد. اصل فطرت، اصلی است که در معارف اسلامی ام‌المسائل شمرده می‌شود و نظریه «فطرت» یکی از سنگ‌بناهای و شاید کلیدی‌ترین اصل در مجموعه باورها و اندیشه‌های استاد مطهری به‌شمار می‌رود.

لذا، مطالعه جایگاه علوم انسانی در برنامه درسی اسلامی و اگزیستنسیالیستی با رویکردی تطبیقی و استخراج دلالت‌های متناسب با دیدگاه اسلامی در جهت تبیین برنامه درسی اسلامی - به‌طور ویژه علوم انسانی - به دور از درآمیختگی با رویکرد اگزیستنسیالیستی، هدف مقاله حاضر می‌باشد.

۲. طرح و بیان مسئله

علوم انسانی، ضرورت‌های آن و نگرش عمیق به آن، از مهم‌ترین مباحث اندیشه بشری سال‌هاست که در سراسر جهان مورد بررسی و مذاقه قرار دارد. محور اصلی مباحث رشته‌های علوم انسانی؛ چنان‌که از نام آن پیداست، انسان است؛ اما مکاتب فلسفی و رویکردهای تربیتی، هرکدام از منظری به انسان و جایگاه او در این عالم پرداخته‌اند. «لیکن این رویکردها و علم، در عمل به وعده فراهم‌آوردن جهانی شاد، سالم و رها از جنگ شکست خورده است، حتی با بدبینی بیشتری گفته می‌شود؛ علم خود، بیش از آنکه راه‌حل باشد، از جمله مشکلات است. علم در صورت جدید خود به شیوه‌ای نهادی پی‌جویی می‌شود، و قدرت آن به‌نحو ابزاری مورد استفاده قرار می‌گیرد، بدون انتقال این نکته که فرد عالم، به‌منزله موجودی اجتماعی است» (اگر، ۱۳۷۵، ص ۲۲).

فهم تفاوت انسان از سایر موجودات پیچیدگی خاصی ندارد که آن را دشوار نماید. اما آنچه عموماً محل تردید و موجب اختلاف دیدگاه‌ها درباره حقیقت انسان شده، تحلیل منشأ و خاستگاه این تفاوت، آثار و لوازم آن و نیز بازشناسی موقعیت انسان در مجموعه آفرینش و جهان هستی است. این امر موجب شده است که نظام تربیت غیر دینی معاصر که برآیند اندیشه‌های فلسفی دوران جدید است، در توسعه نگرش تفکیکی و استقلالی به اشیا و جانشینی جهان‌شناسی ربانی با جهان‌شناسی مکانیکی، نقش بسزایی ایفا نماید (آرتور برت، ۱۳۶۹، ص ۳۰۲).

این درحالی است که در فلسفه اسلامی، بیگانگی و دوگانگی میان ذهن و عین منتفی است؛ زیرا عین و ذهن هر دو از مراتب وجود بوده و تقابل میان عین و ذهن از سنخ تقابل‌های مشهود و شناخته شده نیست، بلکه این تقابل از سنخ تقابل در مراتب تشکیکی وجود است (علم الهدی، ۱۳۸۸، ص ۱۲۳).

در این میان، اشتها فلسفی اگزیستنسیالیسم با پیدایش حالت نارضایی نسبت به دیدگاه خوش‌بینانه قرن نوزدهم درباره علم، تکنولوژی و پیشرفت همزمان بوده است. اگزیستنسیالیسم از تتبع فلسفی درباره زندگی که موجب اعتلای ذهنیت فردی باشد، حمایت می‌کند (گوتک، ۱۳۸۰، ص ۱۷۴-۱۶۵).

این فلسفه، با انسان شروع می‌شود و با انسان است که عالم و وجود شناخته

می‌شود. پرسش اصلی در این فلسفه‌ها پرسش از چیستی آدمی است. البته نه پرسشی مفهومی و متافیزیکی (مصلح، ۱۳۸۴، ص ۱۱۹).

از چشم‌انداز اگزیستنسیالیستی، برنامه درسی شامل مهارت‌ها و موضوعاتی است که واقعیت طبیعی و اجتماعی را تبیین می‌کند و مهم‌تر از همه شامل علوم انسانی است که مبین انتخاب انسان است. مرحله حساس یادگیری نه در ساختار معرفت، یا سازمان برنامه درسی، بلکه در معنایی نهفته است که دانش‌آموزان می‌سازند (گوتک، ۱۳۸۰، ص ۱۷۰).

مکتب اسلام نیز به‌عنوان یکی از ادیان الهی به ارائه رویکردی تربیتی می‌پردازد که در پرتو آن انسان بتواند، گوهر وجودی خویش را متبلور نماید (سیدباقری، ۱۳۸۸، ص ۴۲-۴۴).

براساس فلسفه اسلامی، در نظام هستی، یک موجود واجب، به نام خدا، هست و بقیه همگی به‌عنوان فیض خدا از او نشئت گرفته‌اند. پس مسیر شناخت انسان از جهان‌بینی الهی به هستی‌شناسی و از هستی‌شناسی به انسان‌شناسی منتهی می‌شود و این شناخت، اصل موضوعی و پیش فرض همه علوم انسانی قرار می‌گیرد (جوادی آملی، ۱۳۸۱، ص ۲۱). از سوی دیگر، با توجه به آیات و روایات زیر این سیر می‌تواند از انسان‌شناسی به خداشناسی نیز طی شود؛ براساس آیه «فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ» (روم: ۳۰)، انسان به‌گونه‌ای خاص (فطرت) آفریده شده است و ویژگی‌هایی در اصل خلقت و آفرینش انسان آمده است که رهنمون او به پروردگار است. همچنین براساس آیه «وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِن بَنِي آدَمَ مِنْ ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَىٰ شَهِدْنَا أَنْ تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ» (اعراف: ۱۷۲)، ملاحظه می‌شود که خداوند نظر به آشکاربودن خدا در وجود انسان، با نشان‌دادن انسان به خود (و اشهدهم علی انفسهم)، از وی بر شناخت خویش گواه گرفت و با توجه به روایت «من عرف نفسه فقد عرف ربه» نیز همین معنا استفاده می‌شود. بنابراین اگر انسان به خودشناسی برسد، می‌تواند بسیاری از اهداف دیگر را به‌آسانی فتح کند.

در فلسفه اسلامی، هستی در تمام هست‌ها از جمله آدمی اصیل است. در واقع، حرکت نفس انسانی با توجه به وسعت دامنه آن ناشی از خود آگاهی و تمایل ذاتی

او برای هستی بی‌زوال است. از این‌رو، نفس انسانی با دو ویژگی ذاتی بسیار مهم، یعنی آزادی و خود آگاهی برای دست‌یابی به هستی بی‌زوال کامل و تمام می‌کوشد منابع هستی بخش را تحصیل و از عوامل هستی‌زدا می‌گریزد (علم‌الهدی، ۱۳۸۸، ص ۲۵۹-۲۵۷).

شمشیری در پژوهشی با عنوان «آگاهی‌بخشی و نقادی: بنیادی‌ترین کارکردهای علوم انسانی» چنین بیان می‌کند: نقش اصلی علوم انسانی را نه در کارکردهای ملموس و عینی، بلکه باید در رسالت آگاهی‌بخشی و نقادی آن جست‌وجو کرد، نقشی که به‌تنهایی کافی است تا ضرورت توجه و سرمایه‌گذاری در آن را توجیه نماید. بنابراین تبیین برنامه درسی اسلامی و جایگاه علوم انسانی در آن ضروری است.

همچنین علم‌الهدی (۱۳۸۱) در پژوهش دیگری با عنوان «تبیین تعلیم و تربیت اسلامی و دلالت‌های آن برای برنامه درسی»، به توصیف مشخصی از تعلیم و تربیت اسلامی و ماهیت آن شامل مبانی، عناصر اصلی، خطوط کلی، ویژگی‌ها، دلالت‌ها و امتیازهای آن از دیگر انواع تعلیم و تربیت پرداخته است؛ لیکن تبیین جایگاه علوم انسانی در برنامه درسی اسلامی، از این منظر می‌تواند گره‌گشای مسائل پیش رو در تمدن‌سازی دینی باشد.

در مقاله دیگری تحت عنوان «مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی آیزنر (Eisner) با میلر (Miller): نگاهی دیگر»، مهرمحمدی و امین‌خندقی (۱۳۸۸)، به نقش مبانی اندیشه‌های فلسفی در حوزه مطالعاتی برنامه درسی اشاره کرده و چنین بیان می‌دارند: «در داخل حوزه تعلیم و تربیت، حوزه‌ای فرعی وجود دارد که «برنامه درسی» نامیده می‌شود». برنامه درسی به‌عنوان یک حوزه مطالعاتی، در زمینه مباحث نظری از اختلاف برانگیزترین حوزه‌های معرفت بشری محسوب می‌شود. یکی از مباحثی که از دیرباز منشأ و مصدر این اختلاف نظر بین نظریه‌پردازان این رشته بوده، ایدئولوژی‌های برنامه درسی یا نظریه‌های هنجاری برنامه درسی است.

بنابراین - همان‌طور که گودلد (Goodlad) نیز اظهار می‌دارد - فلسفه نقطه شروع و بنیاد تصمیم‌گیری در برنامه درسی است و نقش‌آفرینی فلسفه در تمامی مراحل، عناصر و ابعاد برنامه درسی ساری و جاری است (آرنشتاین و همکاران، ۲۰۰۳). اگرچه مبانی

دیگر نظیر مبانی دین‌شناختی، روان‌شناختی، جامعه‌شناختی و امثال آن در تدوین هر برنامه درسی مؤثر است؛ اما به دلیل رعایت انسجام و اختصار، در این مقاله به این مبانی پرداخته نشده است.

این مقاله از نوع پژوهش‌های بنیادی است و روش آن «سندی-تحلیلی» (Documentary- Analysis) است. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها، تحلیل محتوا (Content analysis) به صورت کیفی و با رویکردی تطبیقی با روش جرج زد-اف. بردی (George Z. F. Bereday) را که شامل چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه است، به کار برده است.

گردآوری داده‌ها (اسناد و مدارک) شامل مطالعه قرآن کریم و تفاسیر آن، منابع کتابخانه‌ای، نشریات (محلی، ملی، بین‌المللی)، گزارش‌ها، اطلاعات رایانه‌ای و آرشیوها می‌باشد. روش اساسی تجزیه و تحلیل یافته‌ها، بررسی اسناد، مدارک و مطالعه تطبیقی می‌باشد.

۳. چستی علوم انسانی

آنچه امروز علوم انسانی نامیده می‌شود، در مقطع تاریخی بین ارسطو تا ویلهلم دیلتای (Wilhelm Dilthey) (1833-1911) شکل گرفته است. برای تعریف علوم انسانی (تمایز از علوم طبیعی) و تدوین منطق آن و تعیین هدف یا غایت آن ارسطو قدم‌های اولیه را برداشت. در قرن هجدهم هیوم (David Hume) و مونتسکیو (Baron de Montesquieu) این مفاهیم را پیش بردند. در قرن نوزدهم آگوست کنت (August Comte) جان استوارت میل (John Stuart Mill) و سرانجام دیلتای تکمیل صورت تاریخی این علوم را به انجام رساندند. امروز علوم انسانی در کنار علوم طبیعی (فیزیک و غیره) دارای ساختار، منطق و هدفی متمایز است (دیلتای، ۱۳۸۸، ص ۱۴-۲۳). علوم انسانی دانش‌هایی هستند که انسان در آنها از لحاظ حیات درونی و روابط با دیگران، بررسی می‌شود. به عبارت دقیق‌تر، علوم انسانی، شاخه‌ای از علمی است که مطالعات و تأملات انسان را دربارهٔ خودش از زوایای گوناگون دربر می‌گیرد و در زمینه‌های متنوعی نیز رشد یافته است (فروند، ۱۳۷۲، ص ۷۳).

علوم طبیعی، طبیعت را توضیح می‌دهند و علوم انسانی بیان‌ها و جلوه‌های زندگی را می‌فهمند. تمایز بین علوم انسانی و علوم طبیعی و لزوم توجه به هرمنوتیک به‌عنوان علم فهم و درک زندگی انسان به شکلی منظم و بدیع از سوی دیلتای بیان گردید («هرمنوتیک را بشناسیم»، ۱۳۸۸).

به عقیده دیلتای، بنیاد علوم انسانی یا فلسفه حیات بر فهم (تفهم) است؛ یعنی محقق علوم انسانی برخلاف محقق علوم طبیعی، می‌تواند و باید پدیده‌های انسانی را در تمام حوزه‌های تاریخی و فرهنگی بفهمد. از این‌رو به جای عمل توصیف در علوم طبیعی، در علوم انسانی تأویل (هرمنوتیک) مطرح است (دیلتای، همان، ص ۲۳).

مبانی علوم انسانی، به‌صورتی انتزاعی و عام قابل بحث است؛ از این‌رو می‌تواند وجه مشترک همه ملل و فرهنگ‌ها باشد؛ اما تاریخ‌بندی آنها، زمینه‌های بومی‌نگری به این دانش‌ها را فراهم می‌آورد. تا آنجا که می‌توانیم ضمن داشتن نگاهی ماهوی به آنها قائل به نوعی علوم انسانی موقعیتی و مقید به زمان و مکان هم باشیم (دورتی، ۱۳۸۲، ص ۱۷).

به‌طورکلی، درمورد مصداق علوم انسانی دو دیدگاه وجود دارد: یکی، دیدگاهی که روش این علوم را به روش تجربی محدود نمی‌کند و دیگری، دیدگاهی که تجربه را یگانه روش این علوم می‌داند و به این علت است که فلسفه و علوم انتزاعی از آنها خارج می‌شوند. با این نگاه، علوم انسانی اصلی عبارتند از علم سیاست، اخلاق، جامعه‌شناسی و اقتصاد. اما روان‌شناسی که روشی تجربی دارد، جزء این علوم به شمار نمی‌آید (فرونند، ۱۳۷۲، ص ۳). گاهی از علوم انسانی به علوم اجتماعی نیز یاد می‌شود. ژان پیآره (Jean William Fritz Piaget) در کتابش شناخت‌شناسی علوم انسانی نوشته است: نمی‌توان هیچ‌گونه تمایز ماهوی میان آنچه اغلب علوم اجتماعی نامیده می‌شود و آنچه علوم انسانی خوانده می‌شود، قائل شد (همان، ص ۱۸).

از نظر دسته‌بندی، دانش بشری را می‌توان در سه حوزه علوم الهی و ماوراءالطبیعه، حوزه علوم انسانی و اجتماعی و حوزه علوم مادی و طبیعی قرار داد. بخشی از دانش که نزد انسان‌ها به حوزه علم انسانی تعبیر می‌گردد، دارای قلمرو و حیطه شناختی و معرفتی خاص است (نورمحمدی، ۱۳۸۸، ص ۴۴).

دیلتای علاوه بر تفکیک علوم انسانی از علوم طبیعی، پرسش مربوط به انسجام درونی این علوم را نیز مطرح می‌کند. وی از این واقعیت آشکار آغاز می‌کند که هیچ نظام ساختاری، از نوعی که در علوم طبیعی موجود است، در علوم انسانی وجود ندارد. طبق نظر دیلتای، عدم امکان شکل‌گیری و گسترش چنین نظام ساختاری در علوم انسانی را می‌توان تا حدودی با توسل به تکون تاریخی این علوم توضیح داد (دیلتای، همان، ص ۵۴).

به نظر دیلتای حذف غایت‌مندی از مقوله‌علیت در علوم انسانی خطاست: «وقتی تبیین مکانیکی طبیعت از شبکه حیاتی، که در آن طبیعت به ما داده می‌شود، مقاومت می‌کند و پابرجاست. ایده‌غایت‌مندی نوع انسان را نمی‌توان از بین برد» (همان، ص ۶۹).

به اعتقاد دیلتای، برای مطالعه انسان باید وی را واقعیتی اجتماعی - تاریخی در شمار آورد و با هریک از رشته‌های علوم انسانی به جنبه‌هایی خاص از زندگی او پرداخت. وی از اینجا به دور هرمنوتیکی رسید که در آن، شناخت انسان به شناخت جامعه و شناخت جامعه به شناخت افراد منجر می‌شود. او درصدد بیان روشی برای علوم انسانی بود تا از آن طریق به تفهیم طبیعت آنها بپردازد (کوزنزهوی، ۱۳۷۱، ص ۲۲-۵۱).

دیلتای بین «تأویل» که به نظر وی روش بررسی علوم انسانی و اجتماعی است و «توصیف» که آن را مخصوص علوم طبیعی می‌دانست، فرق گذاشت. طبق این تفاوت، علوم طبیعی برخلاف علوم انسانی و اجتماعی، با داده‌های عینی و نه آگاهی و تأویل سر و کار دارند، به نظر دیلتای، ضابطه درستی یا نادرستی تأویل هر متن و اثر، نزدیکی آن به نیت مؤلف یا دوری‌اش از آن است (احمدی، ۱۳۷۵، ص ۴۰۳).

۴. مبانی

الف) مبانی هستی‌شناختی: فلاسفه‌اگزیستنسیالیست درباره‌مقولات مطلق جهان‌شمول مشکوکند و به نظام‌های فلسفی‌ای که درصددند جهان‌بینی جامعی بنا نهند تا تجارب انسانی را برحسب مفاهیم واقعیت پیشینی مقوله‌بندی کنند، بی‌اعتمادند (گوتک، ۱۳۸۰، ص ۱۶۵). واقعیت، به ادعای فلسفه هستی‌گرا عبارت است از واقعیت «زیسته» (lived reality). در توصیف امور واقعی باید آنچه را در وضع انسانی است، وصف کنیم، نه آنچه را فراسوی آن است (نلر، ۱۳۷۷، ص ۸۰). از این منظر، هستی نیز با توجه به مفاهیمی چون دل‌مشغولی

یا پروا در وجود انسان مورد توجه قرار می‌گیرد.

مفهوم رهاشدگی یا پوچ در مورد جهان، که توسط برخی اگزیستنیالیست‌ها مورد استفاده قرار گرفته است، نشان می‌دهد که «از دید فلسفه هستی‌گرا، جهان مادی یا عالم منهای انسان، نه معنا دارد و نه هدف. این جهان، امری امکانی است؛ چیزی است که برحسب اتفاق وجود دارد. این گفته بدان معنا نیست که جهان مبتنی بر هوا و هوس است. نظم‌ها و قواعدی که علم کشف کرده است، به حد کافی اصالت دارند؛ ولی دارای معنای انسانی مستقیم نیستند» (همان، ص ۸۲). «این، خصلت بیش از حد واضح بودن هستی است که معمولاً باعث می‌شود آن را فراموش کنیم و درگیر گرفتاری‌های شناخت جهان عینی شویم. آن قدر برای شناخت جهان وقت می‌گذاریم که هستی (وجود) خود را فراموش می‌کنیم» (ژان وال، ۱۳۸۷، ص ۲۸۷).

مسئله هستی یا وجود [انسان]، موضوع اصلی تمام فیلسوفانی است که به نحوی متناسب به این مکتب‌اند. جهان مادی یا عالم منهای انسان، نه معنا دارد، نه هدف. هستی به گفته مارسل چیزی نیست که آن را حل کنیم و کنار بگذاریم؛ بلکه رازی است که باید با آن زندگی کرد. کلیت وجود به نحوی است که از همه حدها خارج می‌ماند و قابل تعریف نمی‌گردد. تنها انسان به آن معنا می‌بخشد.

ب) مبانی معرفت‌شناختی: بهترین روش شناخت به نظر فلاسفه هستی‌گرا، روش پدیدارشناختی است. طبق این روش، درست است که اشیا و اشخاص دارای واقعیت عینی‌اند یا ممکن است باشند؛ اما تنها واقعیتی را که در ارتباط مستقیم و شخصی با طبیعت پیدا می‌کنیم، می‌شناسیم. به عبارت دیگر، واقعیت، واقعیت زیسته است و معرفتی مهم است که به زندگانی ما، اعم از جسمانی یا روانی و اخلاقی، مربوط باشد (کاردان، ۱۳۸۷، ص ۱۹۷-۱۹۸). پدیدارشناسی در اصل یک فلسفه آگاهی است که در نهایت به خودشناسی می‌انجامد. از نظر هوسرل (Edmund Husserl) این حقیقت T همان آگاهی و تجربه شهودی «کوزیتو» است (لاکوست، ۱۳۷۵، ص ۶۳).

توضیح اینکه، در حقیقت او موجودی است که سرشت ذاتی‌اش اندیشیدن است. دکارت میان ذهن و جسم فرق می‌گذارد و ذهن را همان دکارت واقعی (یا هر انسان دیگری) می‌داند که بدنش ممکن است وجود داشته یا نداشته باشد. پس، منظور از

وجود انسان، همان جسم او نیست؛ بلکه ذهن و اندیشه اوست. وجود، همان اندیشه است و برای اندیشیدن باید موجود باشم. من چیزی هستم که می‌اندیشم. من یک موجود اندیشنده هستم و این، تنها حقیقت متقن است.

در نظر هوسرل ویژگی اصلی آگاهی نسبت است. آگاهی همواره آگاهی از چیزی است و این نسبت ماهیت التفاتی آگاهی را نشان می‌دهد (خاتمی، ۱۳۸۲، ص ۷۱-۷۲). فرض معرفت‌شناسی اگزیستنیالیستی بر این است که فرد، مسئول دانش و معرفت خویش است. معرفت، از آگاهی فرد سرچشمه می‌گیرد و از محتوا آگاهی و احساسات او به‌عنوان محصول تجربه ترکیب می‌یابد (گوتک، ۱۳۸۰، ص ۱۷۵-۱۷۶).

ج) مبانی انسان‌شناختی: اصل بنیادین اگزیستنیالیسم مبنی بر اینکه وجود بر ماهیت مقدم است، مبین اولویت ذهنیت انسان است. فلسفه‌پردازی به‌طور کلی از موجودی آغاز می‌شود که به وجود خویش آگاه است. این آگاهی وجودی، انسان را از راه انتخابگری فردی، شخصی و ذهنی در موقعیتی برای تکوین ماهیت خود قرار می‌دهد (همان، ص ۱۶۷). دریافت مشترک این فلاسفه آن است که فلسفه اگر می‌خواهد فلسفه باشد، باید آینه‌ای برای احوال آدمی باشد. تفکر باید با تأمل بر عینی‌ترین مسائل فرد آدمی شروع شود. آنچه در مابعدالطبیعه مورد غفلت قرار گرفته، خود آدمی است. در این فلسفه به‌نحوی به تناهی و محدودیت انسان و عدم امکان دسترسی به احکام ضروری و کلی برای عالم و آدم اقرار شده است (مصلح، ۱۳۸۴، ص ۱۲۰-۱۲۱). در فلسفه وجودی، انسان از انسان آغاز می‌کند، نه از طبیعت؛ اما از انسان در مقام موجود و نه انسان در مقام فاعل شناسایی (قادری، ص ۱۳۸۸). انسان هستی‌دار در مواجهه با راز هستی و یافتن اینکه او خود به دلیل هستی‌دار بودن نیز یک راز است، خود را به‌طور مداوم در جریان می‌بیند (گلرخ عربانی، ص ۱۳۸۵). در این رویکرد، آزادی فی‌نفسه نه هدف است و نه آرمان، بلکه نیروی آماده برای عمل است. من آن چیزی هستم که عمل می‌کنم. سرنوشت من از آن خودم است. بنابراین آزادی، ترسناک است؛ زیرا من مسئول آن چیزی هستم که می‌شوم (نلر، ۱۳۷۷، ص ۸۳). این فلاسفه هرگونه پیروی از جمع و هنجارهای اجتماعی یا هم‌رنگی با آنها را که در آن، فرد آزادانه امکان انتخاب نداشته باشد، محکوم می‌کنند. البته این تفرّد با خودمحوری یا خودبینی فرق دارد

(کاردان، ۱۳۸۷، ص ۱۹۸).

تصور تعالی را تقریباً می‌توان در فلسفه تمام فلاسفه‌ای که به‌گونه‌ای متعلق به روش فکری اگزیستنسیالیست‌ها هستند، یافت. اگرچه تفاوت‌های گاه عمیقی در این مورد میان آنان به چشم می‌خورد، اما آنچه مهم است، مطرح کردن تعالی است که بدون آن، درک هستی تقریباً امکان‌پذیر نخواهد بود. هست بودن همواره باید به‌وسیله ارتباط با امری غیر از خود (به تعالی) تعریف شود «انسان در ارتباط با دیگران است که تعالی می‌جوید» (ژان وال، ۱۳۸۷، ص ۳۱۹).

د) مبانی ارزش‌شناختی: به نظر اگزیستنسیالیست‌ها مسئله بنیادین فلسفی، ارزش‌گذاری و انتخاب است. هیچ‌گونه معیار کلی برای برآورد ارزش‌ها نمی‌توان اعمال کرد. ارزش‌ها از راه انتخاب‌های شخصی آفریده می‌شوند (گوتک، ۱۳۸۰، ص ۱۶۸).
 به نظر فیلسوف هستی‌گرا، هر عمل اخلاقی ممکن است برای خود عمل یا برای هدفی انجام گیرد؛ اما انسان باید خالق اهداف خویش باشد (نلر، ۱۳۷۷، ص ۸۴-۸۷).
 فلاسفه هستی‌گرا اصول اخلاقی را نفی نمی‌کنند، بلکه تنها اصول اخلاقی مجرد و کلی را مطرود می‌دانند (کاردان، همان، ص ۱۹). اگزیستنسیالیسم قدرتی مطلق و واجب‌الوجود* را طی رفتاری غیرمذهبی طرد نمی‌کند؛ بلکه او را صرفاً نادیده می‌گیرد و هرچند با رویکردی رادیکال با او برخورد نمی‌کند، حذف او را نیز مؤثر نمی‌داند و مفاهیم اخلاقی از پیش تجربی را در خطر اضمحلال می‌بیند و راه‌حل را در انضمامی دانستن اخلاق می‌جوید، نه انتزاعی دانستن آن (قادری، ص ۱۳۸۸).

۵. آموزش و پرورش اگزیستنسیالیستی

روند شخصیت‌زدایی و نگرش ماشینی به انسان، اعتراض اگزیستنسیالیست‌ها را به دنبال داشت. آنان در قلمرو تعلیم و تربیت تلاش می‌کنند اهمیت و نقش انتخاب آزادانه انسان را به او گوشزد کنند (گوتک، همان، ص ۱۷۴). آنچه از بستر اندیشه‌های وجودی برای تعلیم و تربیت به دست می‌آید، این است که دروس نظام آموزشی باید به‌صورت

* البته برخی پیروان این مکتب نظیر سارتر که ملحدند، چنین باوری ندارند.

ابزارهایی برای تحقق شخص درآیند؛ بدون اینکه وجهه شخصی، تفاوت‌های فردی و وجود در حال تحوّل و تکوین وی نادیده گرفته شود (ر.ک: «اندیشه‌های کی‌یرکگارد، نیچه و یاسپرس»، ۱۳۸۲). اندیشه‌ی اگزیتنسیالیستی در روان‌شناسی نیز تحولی را تحت عنوان روان‌شناسی انسان‌گرا موجب شد که استلزاماتی برای روان‌شناسی تربیتی و نظریه یادگیری و روان‌شناسی مشاوره دربر داشته است (گوتک، همان، ص ۱۵۷).

هدف بسیاری از برنامه‌های انسان‌گرایانه، خود شکوفایی (Self Actualization) است که در آن، تجربه‌های یادگیری باید موجبات درگیری بین ابعاد شناختی و عاطفی شخصیت دانش‌آموزان را فراهم کند (پورعلیرضا، ۱۳۸۸، ص ۴-۵).

تأکید آموزش اگزیتنسیالیستی، بر اهمیت وظیفه و مسئولیت فردی است. در این آموزش، محصل باید آن‌گونه عمل کند که گویی آخرین عمل اوست («آموزش افلاطونی، آموزش وجودی»، ص ۱۳۸۱).

از دیدگاه این فلسفه، هیچ درسی - فی نفسه - مهم‌تر از درس دیگر نیست. درسی مهم است که به واسطه آن، فرد به تحقق خویشتن و آگاهی از جهان نایل آید (نلر، همان، ص ۸۵). برنامه درسی شامل مهارت‌ها و موضوعاتی است که واقعیت طبیعی و اجتماعی را تبیین می‌کنند و مهم‌تر از همه شامل علوم انسانی است که مبین انتخاب انسان است (گوتک، همان، ص ۱۷۷). مطالعات انسان مانند تاریخ، هنر، ادبیات، فلسفه و مذهب به‌ویژه برای بررسی ارزش‌های اخلاقی و زیبایی‌شناختی مفیدند. هنر که برای پرورش ذوق زیبایی‌شناختی طرح‌ریزی می‌شود. تاریخ همچون ادبیات و سایر علوم انسانی می‌تواند وسیله نیرومندی برای بررسی این امر باشد که افراد در گذشته چگونه با مسائل مبتلا به بشری روبه‌رو شده‌اند (همان، ص ۱۷۸-۱۷۹).

در روش‌شناسی اگزیتنسیالیستی، معلم می‌کوشد متعلم را ترغیب کند تا از طریق پرسش‌هایی درباره معنای زندگی به حقیقتی شخصی دست یابد و از این راه موجبات «اشتداد آگاهی» او را فراهم سازد (همان، ص ۱۷۹). با توجه به این مطلب، پورعلیرضا (۱۳۸۸، ص ۵) اشاره نموده است که مراحل فعالیت معلم و شاگرد، شامل کاوشگری، روشنگری و انتقال است. همچنین معلم [با نگاهی که مبتنی بر احترام به اختیار و آزادی یادگیرنده است] نقش تسهیل‌کننده یادگیری در کلاس را دارد و کلاس درس او باید

سرشار از صمیمیت و اطمینان باشد. نقش دانش‌آموز هم [با عنایت به اینکه او یک فرد است و خود اوست که باید انتخاب کند و در این انتخاب‌ها، از خود پیروی کند و در برابر انتخاب‌های خود، مسئولیت بپذیرد]، نقش محوری و فعال است که در موضوعات و مسائل مورد علاقه خود، تحت نظارت و هدایت معلم به فعالیت می‌پردازد. در واقع، نحوه ارتباط بین معلم و شاگرد دو جانبه و متقابل است.

معلم هستی‌گرا، این فکر را به دانش‌آموزان خود القا می‌کند که اطلاع از مرگ بر آگاهی درباره زندگی می‌افزاید. هرگاه دانش‌آموزی درباره مرگ سخت بیندیشد، در مورد معنای حیات آگاه‌تر خواهد شد. معلم هستی‌گرا دانش‌آموز را وادار می‌کند که در مقابل نتایج اعمال خویش، مسئولیت بپذیرد و بدانها پردازد. پس معلم نباید تنها به تحمیل انضباط پردازد، بلکه باید از هر دانش‌آموز بخواهد انضباطی را که به نظر او فی‌نفسه یا به‌خاطر هدفی ارزشمند است - مانند رشد فکری خود یا هماهنگی کلاس - بپذیرد (نلر، ۱۳۷۷، ص ۸۵). برای پی‌بردن به بینش یک فیلسوف هستی‌گرا درباره تدریس و یادگیری، به نظریه «گفت‌وشنود» (Dialogue) مارتن بوبر (Martin Buber) روی می‌آوریم. گفت‌وشنود عبارت از گفت‌وگو میان اشخاص است که در آن، هر شخص برای شخص دیگر موجودی دارای درک و فهم است (همان، ص ۹۱-۹۲). مکتب اگزیستنسیالیسم با توجه به انسان رنجور قرن بیستم، او را اندیشنده‌ای مستقل و منفک از جهان تلقی می‌کند که به‌تنهایی مسئول تشخیص خود در عرصه زندگی است. در این رویکرد، انسان با هر انتخاب، خود را متعالی می‌کند و اصیل‌بودن خود را به رخ دیگر موجوداتی که از این آگاهی بی‌بهره‌اند، می‌کشانند. او در انتخاب خود و در تعالی با این انتخاب، ثابت می‌کند که قائم به ذات خود است؛ زیرا با هر انتخاب و با گذر از هر مرحله وجودی، در واقع، خود را می‌سازد. به نظر یاسپرس، انتقال در مراتب و سطوح وجودی به‌صورت یک رشد تدریجی است. اگزیستنس در تحقق‌بخشیدن به خویشتن در نسبتی خاص با دیگران است. آنچه در تاریخ، جست‌وجوی «حقیقت» نامیده شده است، جز در نسبت و ارتباط بین دو اگزیستنس ممکن نیست و بهترین راه ارتباط، گفت‌وگوست. به نظر وی، تاریخ، بنیادی‌ترین مقوله برای نیل انسان به خودآگاهی و شناخت

سرچشمه‌های ذات اوست و مهم‌ترین دوره‌ای که به تأمل در آن فرامی‌خواند، دوره محوری است. در تفکر یاسپرس، انسان با عقل نمی‌تواند به شناخت خداوند نائل شود؛ بلکه تنها رمز یا نماد است که می‌تواند ما را در کسب معرفت به خدا یاری کند. یاسپرس با عینیت‌گرایی «ابژکتیو» مخالف بوده است. این در حالی است که در تفکر ذهنی، تفکر با متفکر، اتحادی وجودی داشته و متفکر با تمام وجود واقعیت را شهود می‌کند. او که با توجه به این نکات بنیادی به «تربیت» می‌نگرد، عقیده دارد آموزش و پرورش، زمینه‌ای برای شکوفاکردن هستی دانش‌آموزان است. تحقق چنین هدفی به ارتباطی همدلانه و انسانی نیازمند است. برای انجام این‌کار، یاسپرس روش گفت‌وگو را پیشنهاد می‌کند؛ فرد باید چون فرد پرورش یابد، نه نمونه‌ای از یک نوع. او نباید از شخص بودن، تنها بودن و منحصر به فرد بودن بترسد و تنها در قالب اجتماع و به‌عنوان یک تیپ و یک متخصص معنا داشته باشد. باید به شخصیت انسانی افراد توجه شود. لذا در این رویکرد، هیچ درسی به خودی خود مهم‌تر از درس دیگر نیست. تنها درسی که به‌واسطه آن، فرد به تحقق خویشستن و آگاهی از جهان نایل آید، مهم ارزیابی می‌شود که بیشتر این محتوا در علوم انسانی قابل دسترس می‌باشد. این علوم نیز با پذیرش انسان به‌عنوان موجودی نامتعیّن و مختار و به خودوانهاد تعریف می‌شود که با پرهیز از ارزش‌گذاری از پیش تعیین‌شده در مورد غایت انسان و تعریف انسان مطلوب تنها به علل فاعلی توجه دارد. به دیگر سخن، نقش علوم انسانی در برنامه درسی اگزیتنسالیستی، فردگرایانه و همراه با نسبیّت ارزش‌ها و نقش سایر علوم جمع‌گرایانه است.

۶. مبانی

الف) مبانی جهان‌شناختی: مهم‌ترین مبناي جهان‌شناسی اسلامی، فطرت است؛ چراکه جهان، مفعول است و خداوند فاطر، که می‌توان آن را به خلقت هدایت‌یافته معنا کرد (فیاض، ۱۳۸۸). رابطه خداوند فاطر به جهان، رابطه علم و رحمت است و صیورورت همه اشیا به‌سوی خداوند با حرکت جوهری و نظام طبقات وجودی (ماده، مثال، عقل) و غایت‌مندی خلقت در همان دستگاه فلسفی که علیت را مبنا قرار می‌دهد، در نظر

گرفته شده است (خراسانی، ۱۳۸۸).

جهان واقعیت «از اویی» دارد و به اصطلاح، حادث ذاتی است؛ افزون بر آن، حدوث زمانی دارد. واقعیات این جهان، درجه تنزل یافته و مرتبه نازله واقعیات جهانی دیگر است که جهان غیب نامیده می‌شود. این جهان ماهیت «به سوی اویی» دارد؛ یعنی همان‌طور که از اوست، به سوی او هم هست: «انا لله و انا الیه راجعون» (بقره: ۱۵۶) و «الا الی الله تصیر الأمور» (شوری: ۵۳). جهان دارای نظام متقن علی و معلولی و سببی و مسببی است. فیض الهی و قضا و قدر او به هر موجودی، تنها از مسیر علل و اسباب خاص خود او جریان می‌یابد («هدف آفرینش از نظر اسلام»، ۱۳۸۸).

جهان‌بینی اسلامی، توحیدی است. در جهان‌بینی توحیدی، جهان یک آفریده است و چیزی در هستی نیست که از قلمرو آفرینش خداوند خارج باشد (جوادی آملی، ۱۳۵۵، ص ۱۸۱-۱۸۲). حقیقت هستی در ذات خود همان واجب الوجود است. هستی در ذات خود مساوی است با نامشروط بودن به چیز دیگر، یعنی با وجوب ذاتی ازلی و هم مساوی است با کمال و عظمت و شدت و فعلیت (مطهری، ۱۳۷۱، ص ۱۲۳). جهان هستی که حدوث زمانی داشته، عین حرکت است و هدفی دارد؛ زیرا حرکت بدون هدف محال است (جوادی آملی، همان، ص ۱۸۳). پس جهان ما، جهانی هدف‌دار است؛ یعنی درون موجودات کثشی خاص به سوی هدف کمالی‌شان وجود دارد. پدیده‌ها با نیروی مرموزی که درونشان هست، به سوی کمال‌شان کشیده می‌شوند (مطهری، ۱۳۷۵، ص ۲۱۸).

به عبارت دیگر، توحید در مقام ثبوت سراسر عالم را فرا گرفته است. قرآن مجید سراسر عالم را مخلوق خداوند، بلکه مشتمل بر آیات او معرفی می‌فرماید: «و ما خلق الله فی السموات و الارض لآیات لقوم یتقون» (یونس: ۱۰). خداوند تمام واقعیت یا واقعیت به خودی خود است و دیگر موجودات نموده‌ها و آیات او هستند.

ب) مبانی انسان‌شناختی: انسان در این دیدگاه موجودی است مادی و معنوی و اصالت وی به روح اوست. بُعد مادی انسان محسوس‌تر از جنبه معنوی او و فعلیت یافته است. برعکس، بُعد معنوی انسان که امری بالقوه می‌نماید، حیاتی‌تر، با اهمیت‌تر و بامعنات‌تر است (شکوهی، ۱۳۸۷، ص ۲۸). صدرالمتألهین در اسفار (به نقل از

علم الهدی، ۱۳۸۸، ص ۱۱۹)، به این نکته پرداخته و چنین بیان می‌کند: «ان النفس اطوار و اکوان وجودیه» (صدرالمآلهین، ۱۳۸۳، ج ۸). لذا انسان بماهو انسان، وجودی در حال تحول و اشتداد است. حقیقت انسان وجود مجرد است، نه ماهیت مجرد؛ از این رو، به‌طور مداوم در حال شدن است.

حرکت جوهری انسان که ذیل اراده و اختیار او واقع شده است، تنها اگر در جهت توسعه و تشدید ارتباط با وجود حقیقی باشد، استکمالی خواهد بود. در اینجاست که تعلیم و تربیت انسان جایگاه و اهمیت ویژه‌ای براساس انسان‌شناسی صدرایی پیدامی‌کند؛ زیرا هرچند نفس، عامل اصلی اراده و اداره کلیه اعمال انسان است، ولی خود نفس اراده‌کننده، هم از خارج نفس و هم از اعمال نفس تأثیر می‌پذیرد (علم الهدی، همان، ص ۱۳۷).

بنابراین فعلیت‌های متفاوت یا تفاوت‌های ما نسبت به فطرت اولیه، اگر چه ثانویه و اکتسابی است، ناشی از عمل ماست و هرگز عارضی نیست. انسان به حکم آنکه دارای جوهر روحانی مستقل است و اراده‌اش از درون ذات روحانی‌اش سرچشمه می‌گیرد، مختار و آزاد است (مطهری، ۱۳۷۵، ص ۷۲-۷۵). از دیدگاه اسلام، انسان می‌تواند با انتخاب ابزار و به‌کارگیری آنها جامعه و تاریخ را مطابق با اراده خویش بسازد (موسوی، ۱۳۷۳، ص ۱۳۶).

انسان میان انواع آفریدگان، یگانه موجودی است که ظرفیت و توان خودآگاهی دارد. خودآگاهی عبارت از ادراک کیفیت و سرشت خویش، کیفیت و سرشت جهان و کیفیت و سرشت رابطه خویش با جهان است (شریعتی، ۱۳۸۶، ص ۱۳۱).

در این بستر، انسان، رو به سوی کمال مطلق دارد. در منطق اسلام، هدف اصلی زندگی جز خدا و بازگشت به سوی او چیز دیگری نمی‌تواند باشد. قرآن می‌فرماید: «الی ربک متهاها» (نازعات: ۴۴). مقصود از هدف و کمال نهایی انسان، نقطه‌ای است که کمالی فراتر از آن برای انسان متصور نیست و قرآن مجید از این نقطه اوج، با واژگان فوز (کامیابی)، فلاح (رستگاری) و سعادت (خوشبختی) یاد کرده است (رجبی، ۱۳۸۱، ص ۲۰۳). بنابراین «انسان، حیّ متألّه است»؛ یعنی زنده‌ای که الهی است و منسوب به الله و وجودش حول محور او معنای حقیقی خود را می‌یابد

(جوادی آملی، ۱۳۸۵).

ج) مبانی معرفت‌شناختی: یکپارچگی و وحدت جهان که موضوع معرفت است، مبنایی برای وحدت و یکپارچگی معرفت است. دانش، چه از نوع حصولی و چه از نوع حضوری و دانش حصولی چه از نوع تجربی، چه از نوع استدلالی و عقلی و چه متکی به نقل باشد، در هر صورت، دانشی است درباره جهان هستی که به‌رغم تمام اختلاف‌هایش مظهر یک حقیقت است و آن حقیقت، وجود است (علم‌الهدی، همان، ص ۳۷۶). از حیث تجرد، علم حضوری برتر از علم حصولی است؛ چون به‌طور مستقیم و با شهود خود واقعیت حاصل می‌شود. علم حصولی به‌طور غیر مستقیم و با واسطه‌گری صورت‌های ذهنی و مفاهیم و گزاره‌های ذهن ساخته پدید می‌آید. این علم خود مشتمل بر سه مرتبه حسی، خیالی و عقلی است و عقل به نوبه خود مشتمل بر چهار مرتبه عقل هیولایی، عقل بالملکه، عقل بالفعل و عقل مستفاد است (آشتیانی، ۱۳۴۰، ص ۱۵۰). در فلسفه اسلامی، هر دانش مفهومی درباره اشیا و هر نوع علم حصولی همواره مسبوق به نوعی علم حضوری است. در هر علم حصولی یک دانش حضوری نهفته است (جوادی آملی، ۱۳۸۶، ص ۱۶). در اندیشه اسلامی، انسان، مخلوق خداوند و وابسته به اوست که به‌دلیل هویت ربطی، امکان انفکاک برایش متصور نیست. از این‌رو، معرفت‌شناسی اسلامی در برابر عقل خودبنیاد فلسفه جدید، بر تبیینی از «عقل گشوده به عالم عقول» بنا شده است (علم‌الهدی، همان، ص ۱۷۶). طرد انحصارگرایی روش‌شناختی، یکی از مهم‌ترین دلالت‌های معرفت‌شناسی متکی بر نظریه وحدت در کثرت است؛ به‌خصوص وحدت علوم از حیث برخورداری از دریافت‌های شهودی، زمینه را برای تلفیق روش‌های تهذیبی مربوط به علوم حضوری با روش‌های تحقیقی متعلق به علوم حصولی را فراهم می‌کند. همچنین ملاک صدق گزاره‌های علمی صرفاً ناظر به شواهد عینی تأکیدکننده نیست؛ بلکه با توجه به وحدت تشکیکی علم می‌توان از تمام راه‌های شناخته‌شده برای توجیه گزاره‌های علمی استفاده نمود (همان، ص ۳۸۳). نفس عالم در حرکت جوهری خویش با مصداق و وجود خارجی علم که همان معلوم بالذات است، متحد شده و از این طریق به امور دیگری که به‌تبع آن وجود محقق می‌گردند و معلوم بالعرض هستند، آشنا می‌گردد (جوادی آملی، همان، ص ۱۹۵-۱۹۶).

بنابر این، شناخت انسان در شناخت‌شناسی اسلام منحصر به ادراک حسی نبوده و ادراک هم یک پدیده مادی یا فیزیولوژیکی تلقی نمی‌شود. ابزارهای شناخت عبارتند از: حواس سالم، نفس سلیم و عقل سالم و منابع شناخت عبارت از طبیعت، آیات آفاقی، خود انسان، آیات انفس، تاریخ و آثار کتبی گذشتگان («اسلام و تربیت»، ۱۳۸۸).

د) مبانی ارزش‌شناختی: در مکتب اسلام برخلاف دیگر مکاتب، ارزش‌ها نسبی نیست و زمان و مکان در تبدیل مفاهیم ارزشی دخیل نیستند؛ چراکه واضع ارزش‌ها در مکتب اسلام، تعقل ناقص بشری نیست؛ بلکه واضع خداوندی است حکیم و علیم؛ پروردگاری که علم او سرمدی است (وزیری برازجانی، ۱۳۸۸).

ارزش‌ها در فلسفه اسلامی در بخش فلسفه عملی و بیشتر در قالب موضوعات مربوط به اخلاق مورد بررسی قرار گرفته‌اند. ارزش‌های مثبت جنبه وجودی و ارزش‌های منفی جنبه عدمی دارند («اسلام و تربیت»، ۱۳۸۸). در زیبایی‌شناسی اسلامی، اصل، تصعید و الایش مطرح است تا واقعیات حیات در پشت پرده زیبایی‌های ظاهری پنهان نماند و حقیقت ناب در متن زیبایی‌ها همیشه جاری باشد. هنر نیز به‌عنوان یکی از این نمودها و جلوه‌های بسیار شگفت‌انگیز و سازنده حیات بشری در تربیت اسلامی مورد توجه قرار می‌گیرد (همان).

۷. تعلیم و تربیت اسلامی

تربیت اسلامی هم در معنای عام و هم در معنای خاص آن، جهت الهی دارد و به تمام عوامل مؤثر در اندیشه، رفتار، جسم و روح انسان توجه دارد. ازسوی دیگر، شناخت انسان و قلمروهای حیات او سنگ بنای نظام تربیتی اسلام است؛ زیرا همه اجزای این نظام - اعم از مفاهیم، اهداف، اصول، مبانی و روش‌های تربیتی - به نحوی ناظر به سیمای انسان در دو وجه طبیعی و آرمانی است (کرمعلیان و حسینی، ۱۳۸۳، ص ۶۶). هدف غایی تربیت اسلامی، عبودیت است و غرض آن است که آدمی عبد خدا شود (باقری، ۱۳۸۶، ص ۸۱).

معیار و ملاک طبقه‌بندی اهداف تربیتی در اسلام، ناظر بر خود انسان است. انسان و جهان آفریده خداست و او خلیفه خدا بر زمین بوده، از هدایت ذاتی و تکوینی

(فطرت) برخوردار است (اعرافی و همکاران، ۱۳۸۵، ص ۲۹).

تأکید دیدگاه اسلامی بر جایگاه و نقش مهم فطرت که چیزی ورای استعدادها و نیازهاست، بلکه از نوع آگاهی و از جنس علم است، باعث می‌شود فطرت همچون عنصر اساسی ذات یادگیرنده و گونه‌ای گرایش آگاهانه در جریان یادگیری دخالت مؤثر داشته باشد و تدوین اهداف، انتخاب محتوا، تنظیم فرصت‌های یادگیری و نحوه ارزش‌یابی را تحت تأثیر قرار دهد (علم‌الهدی، ۱۳۸۸، ص ۴۵۳). در حقیقت هدف تربیت اسلامی، اخلاص و نزدیک شدن به کانون بی‌منتهای هستی است که با فزونی و استکمال در ایمان، علم، اراده، اندیشه، خلاقیت و نظم و نسق در زندگی همراه و هماهنگ خواهد بود (حسینی، ۱۳۶۷، ص ۳۳). مظاهر و ابعاد تقرب به خداوند را در سه طبقه جای می‌دهند که عبارتند از: خودشناسی و حرکت انسان به سوی کمال؛ خدمت به خلق و برخورد مسئولانه با جهان طبیعت، که این هدف‌های زمینه‌ساز را در چهار طبقه، یعنی تعلیم و تربیت فرد دربارهٔ مبدأ آفرینش؛ تعلیم و تربیت فرد در مورد خویشتن؛ تعلیم و تربیت فرد که با جامعه بشری مرتبط است و تعلیم و تربیت فرد که با عالم طبیعت ارتباط دارد، قرار می‌گیرد (شکوهی، ۱۳۸۷، ص ۲-۴۸).

در فلسفهٔ اسلامی، موجودات جهان دارای هستی مشترک هستند و در سه سطح طبیعی، مثالی و مجرد دسته‌بندی می‌شوند. همچنین انسان که شناسندهٔ آنها تلقی می‌شود و باید پدیده‌ها را تبیین کند، نیز دارای سه سطح وجود طبیعی، مثالی و مجرد می‌باشد که از آنها به بدن، بدن لطیف و روح یاد می‌شود. همچنین ادراک یا فرآیندهای تعقلی او در سه سطح حسی، خیالی و عقلی رخ می‌دهد. لذا به موازات گسترش ابزارهای تحقیقی کمک‌کننده به ادراک حسی لازم است، شیوه‌های تصویرسازی و تخیل نیز اقدام گردد (علم‌الهدی، همان، ص ۴۷۲-۴۷۳).

ادراکات و علوم حسی، خیالی و عقلی مابه‌ازای سه مرتبهٔ هستی یا عالم‌های سه‌گانه حسی، خیالی و عقلی است: «ان اجناس العوالم و النشئات منحصرة فی ثلاثة کما ان المشاعر الانسان و مدارکه ثلاث درجات و کل عالم و نشأ له مشعر خاص من الانسان» (صدرالمتألهین، ۱۳۶۳، ص ۱۴۰).

از سوی دیگر، اسلام دینی است که با توحید آغاز می‌گردد و توحید، مسئله‌ای

است تعقلی که تقلید و تعبد در آن جایز نیست؛ حتماً باید تعقل و استدلال و تفلسف در آن باشد. مدخل این منطقه هم از نظر قرآن، تمام صفحه کائنات است؛ کارت ورودی اش علم و تحصیل است؛ ابزار و وسیله گردش در این منطقه قوه تفکر و استدلال منطقی است (مطهری، ۱۳۷۲، ص ۲۵۸-۲۶۳).

در حکمت متعالیه، علم، وجودی مجرد است و با وجود مساوقت دارد و حقیقتی تشکیکی دارد. وحدت‌گرایی تشکیکی بر رویکردی تلفیقی در روش‌شناسی دلالت دارد و بر به‌کارگیری روش‌های گوناگون تحقیقی به‌صورت منسجم و هماهنگ تأکید می‌کند. امتیاز حوزه‌های علم از یکدیگر ناشی از بیگانگی ذاتی آنها نیست؛ بلکه علوم دارای وحدت در عین کثرت و کثرت در عین وحدت می‌باشند و تمایز آنها از نوع تمایزهای تشکیکی است که در مراتب یک حقیقت چندمرتب‌ه‌ای رخ می‌دهد؛ زیرا درحالی‌که علوم دارای موضوعات و مفاهیم کلیدی خاص هستند، ولی از جهت علایق وجودشناختی و تأثیرات تکاملی در نفس، همچنین از جهت آمیختگی با شهودات و تعامل با عقل فعال وضعیت مشابهی دارند و تفاوت آنها تفاوت مرتبتی است (علم‌الهدی، همان، صص ۱۵۳ و ۳۸۳).

لذا در اسلام، به هر علمی که به‌منظوری از منظوره‌های فردی یا اجتماعی اسلام کمک می‌دهد و نداشتن آن، سبب زمین‌خوردن آن منظور می‌گردد، آن را اسلام توصیه می‌کند (علم نافع) و هر علمی که در منظوره‌های اسلامی تأثیر ندارد، اسلام درباره آن علم نظر خاصی ندارد و هر علم که تأثیر سوء دارد با آن مخالف است (مطهری، ۱۳۷۲، صص ۲۵۹-۲۶۰). در اسلام، علم دارای جهت و هدف است. این، بدان‌معناست که فراگرفتن علم باید موجب شناختن ابعاد درونی آدمی و حرکت دادن وی بر مبنای فطرت و سرشت او شود (پاینده، ۱۳۷۴، ص ۳۲۸).

در تعلیم و تربیت اسلامی، برنامه‌های درسی و مواد و محتوا دروس را نیازها و حوایج مربوط به زمان حال و آینده جامعه معین می‌کند. در تمام این تعالیم روح اخلاص، ایمان و رهاکردن انگیزه‌های مادی و نفسانی بر همه چیز حاکم است و فقط رضای الهی مد نظر قرار دارد؛ زیرا غایت تربیت نیل به قرب الهی است

«اسلام و تربیت»، (۱۳۸۸).

در روش‌شناسی تربیت اسلامی، تکیه بر پرورش فکری و پرهیز از تقلید و تکرار مطالب بدون درک صحیح آنها مطرح می‌باشد. قرآن با نگاهی خاص و بدیع به مسئله اقسام خردورزی نظر می‌افکند. قرآن با سه مسلک حس‌گرایی محض، استدلال محض و تذکر محض سر نزاع دارد و مسیر خود را از هر سه مسلک جدا کرده است. نگاه مطلق‌گرا در هریک از این سه مسلک، عامل اصلی بی‌توجهی قرآن به آنهاست. از نگاه قرآن «شکوفایی اندیشه و راهیابی آن به مقصود از طریق مواجهه حسی و نظری با جهان همراه با کنترل احوای نفسانی میسر می‌شود و هرگونه مطلق‌گرایی در یکی از طرق مزبور آفت تعقل است» (جعفری، ۱۳۶۰، ص ۱۴۰).

آیاتی که انسان را به مطالعه طبیعت فرا می‌خواند (غاشیه: ۱۷ / ق: ۶ / عبس: ۲۴) که این شناخت منجر به شناخت خداوند می‌شود: «کل شیء هالک الا وجهه» می‌گردد. به نظر می‌رسد در رویکرد اسلامی ایمان صورت تشدید یافته علم است. قرآن مؤمنان را به ایمان تحقیقی و مبتنی بر یقین علمی فرا می‌خواند (ابراهیم: ۹-۱۰ / بقره: ۱۷۰ / انبیا: ۵۳-۵۵ / اعراف: ۷۰).

ابن‌خلدون (۷۳۲-۸۰۸ق) روش‌های تدریس اسلامی را شامل آموزش گام‌به‌گام و طی مرور زمان، با در نظر داشتن توانایی‌های یادگیرنده همراه با آسان‌گیری و مهربانی آموزگار، با حفظ آزادی و شخصیت دانش‌آموز که از ساده شروع و به دشوار ختم می‌گردد، می‌داند. این آموزش با رویکردی کل‌نگرایانه همراه با تمرین، تکرار و بهره‌گیری از شاهد که با ارزشیابی مداوم معلم و دانش‌آموز همراه است، می‌باشد (کاتب، ۱۳۸۸).

در نگرش اسلامی ذات واقعیت چیزی جز توحید نیست و اهداف تربیتی براساس تغییرات استعلایی در مرتبه هستی‌شناختی او می‌باشد. این مراحل تربیتی نوعی وجود تدریجی یا حرکت وجودشناختی است که در تکاپوی هستی متعال به شناختی متقن منجر گردد.

معلمی نیز وظیفه‌ای بس گران‌قدر و ارزشمند در اسلام است. نخستین معلم در اسلام،

خداوند متعال است. آموزگار الگوی دانش‌آموزان و مسئول پرورش استعدادهای علمی و معنوی آنان است. آموزگار با ایمان تنها درس نمی‌دهد؛ او راه و روش انسان‌شدن و به مقام خلیفه‌اللهی رسیدن را نشان می‌دهد («آداب تعلیم در اسلام»، ۱۳۸۹).

بررسی و تحلیل گزاره‌های قرآنی نشان از آن دارد که خداوند متعال هدف از خلقت را کمال انسانی و فعلیت یافتن توانایی‌های بالقوه در او براساس انتخاب و اختیارش نهاده است. انسان در این دیدگاه، موجودی است مادی و معنوی و با آنکه دارای اجل مسمی می‌باشد؛ ولی روح او جاودانه است. براساس این رویکرد، انسان هر اندازه عالم‌تر گردد و از شناخت بیشتری برخوردار شود، سعه وجودی بیشتری خواهد یافت.

در این دیدگاه، انسان هیچ حدی ندارد و امکان تطّور در تمامی اطوار هستی و خروج از تمام آنچه در این عالم برای او مسلم شده را دارد. لیکن این حرکت و سیر تکاملی اگر براساس تشدید ارتباط با خالق هستی به‌عنوان واجب الوجود باشد، استکمالی خواهد بود. انسان، مخلوق خداوند و وابسته به اوست که به‌دلیل هویت ربّی امکان انفکاک برایش متصور نیست.

فصل مشترک همه انسان‌ها در خلقت، فطرت می‌باشد. مفهوم خودآگاهی انسانی که می‌گوید: «انسان‌ها مجموعاً از یک وجدان مشترک انسانی بهره‌مندند»، در تعهد فطری آنان نهفته است. یکی از جلوه‌های ارزشمند آن، ایمان و اقرار به توحید است. ضرورت تعلیم و تربیت نیز در رشد این صفت ارزشمند معنا می‌یابد؛ یعنی انسان‌ها باید براساس این امکان بالقوه همگانی، تربیت شوند. بنابراین خداوند متعال بنیاد علوم انسانی را در قرآن به‌صورت انسان با فطرت توحیدی، ارائه نموده است و سایر علوم به اشاره و در حاشیه آن آمده‌اند و به همین دلیل است که قرآن را کتاب «انسان‌ساز» لقب داده‌اند و علوم انسانی اسلامی، علمی است برای همه انسان‌ها- چه مسلمان و چه غیر مسلمان- چراکه همگی بر فطرت الهی آفریده شده‌اند. در این بینش علم، مخلوقی الهی است و علوم انسانی، خالق وجود ذهنی است و قوام صورت‌های ذهنی به نفس انسانی است که بر فطرت پاک الهی خلقت

یافته است و از آنجاکه مبانی این علوم، به صورتی انتزاعی و عام قابل بحث است، می تواند وجه مشترک همه ملل و فرهنگ ها باشد که می توان از آن به «علوم انسانی الهی» تعبیر نمود. همچنین می توانیم ضمن داشتن نگاهی ماهوی به آنها قائل به نوعی علوم انسانی موقعیتی و مقید به زمان و مکان هم باشیم؛ چراکه تاریخ بندی آنها، زمینه های بومی نگرى به این دانش ها را فراهم می آورد.

مرتضی مطهری نیز به عنوان فیلسوف مسلمان، انسان را موجودی مرکب از طبیعت و ماورای طبیعت، از ماده و معنا، از جسم و جان می شناسد؛ به طوری که هریک از آنها بعدی جداگانه به او می بخشد. به نظر وی، انسان، کمالات فطری بالقوه ای دارد و این، خود اوست که باید سازنده و معمار آنها باشد و شرط اصلی وصول انسان به آن کمالات، ایمان، تقوا و عمل صالح است. امتیاز انسان بر دیگر مخلوقات به دلیل سطح وجودی آدمی است و دیگر تفاوت ها طفیلی و تابع آن می باشند. انسان از سرشت خاصی برخوردار است و آن، همان فطرت می باشد. انسان به حکم آنکه دارای جوهر روحانی مستقل است و اراده اش از درون ذات روحانی اش سرچشمه می گیرد، مختار و آزاد است. وی، آزادی را به فقدان مانع تعریف می کند؛ اما مراد از مانع، مانع تکامل است و مقصود از تکامل، کمال وجودی و شکوفایی فطری است.

از نظر مطهری، تعلیم و تربیت در زندگی بشر مهم ترین و اساسی ترین جنبه زندگی است و تربیت عبارت است از پرورش دادن، یعنی به فعلیت درآوردن استعداد های درونی که در یک شیء است. بنابراین تربیت باید پیرو فطرت باشد؛ یعنی تابع طبیعت و سرشت آن شیء باشد. در پیوست الف جدول شماره یک، نتایج این مطالعه تطبیقی به صورت خلاصه آمده است.

۸. نتیجه گیری

توسعه جوامع و علوم، بدون راهبری علوم انسانی اصولاً میسر و ممکن نیست. این علوم اگرچه دارای ارزش راهبردی اند؛ اما امکان رشد و توسعه آن بدون توجه به مسئله

«تربیت» مقدور و ممکن نیست.

در حقیقت، هنگام طرح این پرسش که «تعلیم و تربیت چیست؟» این پرسش مطرح می‌شود که «انسان چیست؟». نظام‌های تربیتی نیز با توجه به تعاریف خود از هستی، انسان، معرفت و ارزش اهداف، فرایندها و رویکردهای یاددهی، یادگیری خود را تنظیم و تدوین می‌نمایند. در روایت‌های فلسفی متأخر، انسان اندیشنده‌ای وابسته به جامعه پنداشته می‌شود که بنابر عوامل و تأثیرات اجتماعی و تاریخی که او را احاطه کرده، جهان را تفسیر می‌کند.

در رویکرد اگزیستنسیالیستی، هیچ درسی به خودی خود مهم‌تر از درس دیگر نیست. تنها درسی که به واسطه آن، فرد به تحقق خویشتن و آگاهی از جهان نایل آید، مهم ارزیابی می‌شود که بیشتر این محتوا در علوم انسانی قابل دسترس می‌باشد. این علوم نیز با پذیرش انسان به عنوان موجودی نامتعین و مختار و به خود و انهاده، تعریف می‌شود که با پرهیز از ارزش‌گذاری از پیش تعیین‌شده در مورد غایت انسان و تعریف انسان مطلوب تنها به علل فاعلی توجه دارد. به دیگر سخن، نقش علوم انسانی در برنامه درسی اگزیستنسیالیستی، فردگرایانه و همراه با نسبییت ارزش‌ها و نقش سایر علوم جمع‌گرایانه است.

در رویکرد اسلامی، منظور از تربیت، تثبیت توحید حضوری در وجود انسان است. انسان در این رویکرد دارای ابعاد طبیعی، انسانی و الهی می‌باشد. مفهوم دانش و معرفت، در آن براساس مفهوم «لَا حَوْلَ وَ لَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ الْعَلِيِّ الْعَظِيمِ» تدوین می‌گردد. بنابراین مسیر شناخت انسان از جهان‌بینی الهی به هستی‌شناسی و از هستی‌شناسی به انسان‌شناسی منتهی می‌شود و این شناخت، اصل موضوعی و پیش‌فرض همه علوم انسانی قرار می‌گیرد که تلاش دارد مرزهای علوم فیزیکی و متافیزیکی را نه از نظر روش‌های تحقیق یا ساختار مفهومی، بلکه از نظر وحدت موضوعی بردارد و آمیختگی همه دانش‌های حضوری و حصولی را به‌نحو مؤثر به متریبان خود انتقال دهد. بنابراین برنامه درسی اسلامی مبتنی بر پذیرش خداوند به‌عنوان خالق، مکون و مدبّر هستی می‌باشد. علوم انسانی در این مکتب مبتنی بر فطرت و پذیرش جاودانگی انسان است و نقش آن در برنامه درسی اسلامی، زیربنایی و هدایت‌گرایانه می‌باشد.

در حوزه مفهومی علوم انسانی اسلامی به انسان از پایگاه ایمان و براساس ارزش‌های توحیدی و کرامت انسانی و عدالت توجه دارد. علوم انسانی علاوه بر علل فاعلی، به علل غائی انسان و جهان می‌اندیشد. در این نظام، پیش‌فرض‌های علوم انسانی اسلامی باید از وحی اخذ شود که مقدمه‌ای برای علوم الهی است؛ چراکه علوم انسانی که براساس شناخت انسان به‌عنوان «حی متأله» واقع شده باشد، در حقیقت جلوه‌ای از علوم الهی است. لذا علوم انسانی که بیشتر جنبه توصیفی و تحلیلی دارند، با اعتقادات مذهبی و برخی دیگر که جنبه دستوری دارند با ارزش‌های اسلامی ارتباط دارند. لذا نقش علوم انسانی اسلامی در برنامه درسی، زیربنایی و هدایت‌گرایانه و نقش سایر علوم ابزارگرایانه می‌باشد.

به نظر پژوهشگر، تأکید دیدگاه اسلامی نسبت به جایگاه و نقش مهم فطرت، باعث می‌شود این اصل همچون عنصر اساسی ذات یادگیرنده و گونه‌ای گرایش آگاهانه در جریان یادگیری دخالت مؤثر داشته باشد و تدوین اهداف، انتخاب محتوا، تنظیم فرصت‌های یادگیری و نحوه ارزشیابی را تحت تأثیر قرار دهد. با توجه به این اصل و ویژگی‌های ذاتی انسان، هدف اصلی تربیت اسلامی تثبیت «توحید حضوری» از طریق ادراک شهودی در متربیان است؛ زیرا شناخت حضوری انسان، ادراک و شعور بی‌واسطه حقیقت انسانی (نفس مجرد انسانی) است. معیار و ملاک طبقه‌بندی سایر اهداف تربیتی، ناظر بر خود انسان است. آنچه در این فرایند هدف‌گذاری باید مورد توجه باشد، مراتب شناختی و وجودی متربیان است. جهت تحقق اهداف، برنامه درسی نیز باید تابعی از این شاخص‌ها باشد. با توجه به ماهیت تحولی انسان و تغییرات گریزناپذیر مرتبه وجودشناختی او، رویکرد فرایند محور برای هدف‌گذاری تربیتی مناسب به نظر می‌رسد.

همچنین، درخصوص برنامه درسی، از آنجاکه هیچ پایگاه ممتاز و مستقل معرفت‌شناختی‌ای برای ارزیابی رویکردهای کنونی معرفت‌شناسی وجود ندارد و دیدگاه‌های اگزیستنسیالیستی، دچار نوعی آنارشیزم معرفتی شده‌اند، با نگاهی به مبانی معرفت‌شناسی اسلامی که تمامی اشکال شناخت را مظهر یک حقیقت می‌داند و تقابل بین عین و ذهن را نمی‌پذیرد، نوعی برتری تربیتی، پس از لحاظ سطوح معرفتی

متربیان، از اولویت برخوردار است. بدین معنای با تأکید بر رویکردهای تلفیقی، با محوریت علوم انسانی و پرورش شناخت شهودی به عنوان عامل اصلی تثبیت توحید حضوری و معرفت نفس، سایر رویکردهای معرفتی برحسب نیازها و مراتب شناختی متربیان، در برنامه درسی لحاظ شود.

از این رو، پس از تبیین نقش برجسته علوم انسانی در تربیت اسلامی، می توان مبانی این علوم را براساس اصل «وحدت دین الهی» و «فطرت» به صورت جهان شمول ارائه نمود. آنچه تحقق این امر را ممکن و میسر می نماید، همانا «تعلیم و تربیت» و تدوین نظریه برنامه درسی اسلامی براساس تحکیم جایگاه علوم انسانی در آن است. این امر خود، بسترساز تربیت اندیشمندان و نظریه پردازان حوزه علوم انسانی براساس آموزه های قرآنی است.



منابع و مآخذ

۱. قرآن کریم؛ ترجمه آیت الله ناصر مکارم شیرازی؛ تهران: شرکت تعاونی کارآفرینان فرهنگ و هنر، ۱۳۸۷.
۲. «اسلام و تربیت»؛ قابل دسترسی در: [www. tv7 ir/portal](http://www.tv7.ir/portal)، ۱۳۸۸.
۳. «عارفی به نام یاسپرس»؛ قابل دسترسی در: www. eshrage14. blogfa. com، ۱۳۸۵.
۴. «کارل یاسپرس»؛ قابل دسترسی در: www. bashgah. net، ۱۳۸۸.
۵. «معرفت شناسی در اندیشه مطهری»؛ قابل دسترسی در: www. niksalehi. com/maghale، ۱۳۸۸.
۶. «نگاهی به اندیشه‌های کی یرکه گارد، نیچه و یاسپرس»؛ قابل دسترسی در: www. hamshahrionline. ir، ۱۳۸۲.
۷. «هدف آفرینش از نظر اسلام»؛ قابل دسترسی در: www. tahoordanesh. com، ۱۳۸۸.
۸. «هرمنوتیک را بشناسیم»؛ قابل دسترسی در: www. cloob. com، ۱۳۸۸.
۹. احمدی، بابک؛ حقیقت و زیبایی، درس‌های فلسفه هنر؛ تهران: نشر مرکز، ۱۳۷۵.
۱۰. آداب تعلیم در اسلام؛ قابل دسترسی در: www. andisheqom. com، ۱۳۸۹.
۱۱. آرتور برت، ادوین؛ مبانی مابعدالطبیعه علوم نوین؛ ترجمه عبدالکریم سروش؛ تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۶۹.
۱۲. آشتیانی، جلال الدین؛ شرح حال و آرای فلسفی ملاصدرا؛ مشهد: انتشارات زوار، ۱۳۴۰.
۱۳. اعرافی، علیرضا و همکاران؛ اهداف تربیت از دیدگاه اسلام؛ تهران، انتشارات سمت، ۱۳۸۵.

۱۴. اگر، مارتین؛ دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت؛ ترجمه خسرو باقری؛ انتشارات نقش هستی، ۱۳۷۵.
۱۵. آموزش افلاطونی؛ «آموزش وجودی»، قابل دسترسی در: [www. pouyan. com](http://www.pouyan.com/ws/archives.com). ۱۳۸۸.
۱۶. باقری، خسرو؛ نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی؛ تهران: انتشارات مدرسه، ۱۳۸۶.
۱۷. پاینده، ابوالقاسم؛ نهج الفصاحه؛ تهران: انتشارات جاویدان، ۱۳۷۴.
۱۸. پورعلیرضا توتکله، علی؛ «معلم و آموزش و پرورش انسان گرایانه»؛ مجله رشد تکنولوژی آموزشی، بهمن ۱۳۸۸، ش ۵.
۱۹. جعفری تبریزی، محمد تقی؛ شناخت از دیدگاه علمی و از دیدگاه قران؛ تهران: دفتر فرهنگ و نشر اسلامی، ۱۳۶۰.
۲۰. جوادی آملی، عبدالله؛ ده مقاله پیرامون مبدأ و معاد؛ قم: انتشارات طهور، ۱۳۵۵.
۲۱. —؛ شرح حکمت متعالیه: بخش ۴ از شرح جلد اول اسفار، قم: انتشارات اسراء، ۱۳۸۶.
۲۲. —؛ شریعت در آینه معرفت؛ قم: مرکز نشر اسراء، ۱۳۸۱.
۲۳. حسینی، سیدعلی اکبر؛ مباحثی چند پیرامون مبانی تعلیم و تربیت اسلامی؛ ۱۳۶۷.
۲۴. خاتمی، محمود؛ پدیدارشناسی دین؛ تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، ۱۳۸۲.
۲۵. خراسانی، علی؛ «احتمالی بر علوم انسانی اسلامی»؛ پگاه حوزه؛ ش ۲۵۷، قابل دسترسی در: [www. bashgah. net](http://www.bashgah.net)، ۱۳۸۸.
۲۶. دورتیه، ژان فرانسوا؛ علوم انسانی گستره شناخت‌ها؛ ترجمه مرتضی کتبی و همکاران؛ تهران: نشر نی، ۱۳۸۲.
۲۷. دیلتای، ویلهلم؛ مقدمه بر علوم انسانی؛ ترجمه منوچهر صانعی دره‌بیدی؛ تهران: انتشارات ققنوس، ۱۳۸۸.
۲۸. رجبی، محمود؛ انسان‌شناسی: سلسله دروس اندیشه‌های بنیادین اسلامی؛ تهران: نشر مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی □، ۱۳۸۱.

۲۹. رشیدی، بهروز؛ غایت تاریخ از دیدگاه کارل یاسپرس و آیزنباورلین؛ تهران: انتشارات علی بن ابی طالب، ۱۳۷۸.
۳۰. ژان، وال و روزه ورنو؛ پدیدارشناسی و فلسفه‌های هست‌بودن؛ ترجمه یحیی مهدوی؛ تهران: انتشارات خوارزمی، ۱۳۷۲.
۳۱. سید باقری، سید کاظم؛ «انسان‌شناسی در فلسفه سیاسی متعالیه»؛ قابل دسترسی در: www.rasekhoon.net، ۱۳۸۸.
۳۲. شریعتی مزینانی، علی؛ انسان بی‌خود؛ تهران: انتشارات مؤسسه بنیاد فرهنگی دکتر علی شریعتی مزینانی، ۱۳۸۶.
۳۳. شکوهی، غلام‌حسین؛ تعلیم و تربیت و مراحل آن؛ تهران: انتشارات به نشر، ۱۳۸۷.
۳۴. شمشیری، بابک؛ «بررسی مبانی معرفت‌شناسی عرفان اسلامی و اثرات آن بر آموزش و پرورش»؛ راهنمایی دکتر میر عبدالحسین نقیب زاده؛ تهران: دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۸۳.
۳۵. علم الهدی، جمیله؛ «تبیین تعلیم و تربیت اسلامی و دلالت‌های آن برای برنامه درسی»؛ به راهنمایی خسرو باقری؛ تهران: دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۸۱.
۳۶. —؛ نظریه اسلامی تعلیم و تربیت؛ تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق □، ۱۳۸۸.
۳۷. فروند، ژولین؛ نظریه‌های مربوط به علوم انسانی؛ ترجمه علی محمد کاردان؛ تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۲.
۳۸. فیاض، ابراهیم؛ فرمولی برای علوم انسانی اسلامی؛ نشریه پگاه حوزه؛ ش ۲۵۴، قابل دسترسی در: www.pegahhowzeh.com، ۱۳۸۸.
۳۹. قادری، هوشیار؛ «درباره انسان‌شناسی فیلسوفان وجودی انسان در مقام وجود»؛ قابل دسترسی در: www.hamshahrionline.ir، ۱۳۸۸.
۴۰. قراملکی، احد فرامرزی؛ «کارکرد معرفتی نظریه فطرت در اندیشه استاد مطهری»؛ قابل دسترسی در: www.noormags.com، ۱۳۸۸.
۴۱. کاتب، زهرا؛ «بیوگرافی و زندگی نامه ابن خلدون»؛ قابل دسترسی در: www.

.takbarg. ir. ۱۳۸۸

۴۲. کاردان، علی محمد؛ «سیر آرای تربیتی در غرب»؛ تهران: انتشارات سمت، ۱۳۸۷.

۴۳. کرمعلیان، حسن و سید علی اکبر حسینی؛ «عناصر تربیتی انسان طبیعی و آرمانی در نظام تعلیم و تربیت اسلامی»؛ فصلنامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز، ۱۳۸۳، شماره ۱۱.

۴۴. کوزنزهوی، دیوید؛ *حلقه انتقادی*؛ ترجمه مراد فرهاد پور؛ تهران: انتشارات گیل، ۱۳۷۱.

۴۵. گلرخ عربانی، حبیبه؛ «هستی و تعالی در آگزیستانسیالیسم»؛ قابل دسترسی در: www.jamejamonline.com، ۱۳۸۵.

۴۶. گوتک، جراللدلی؛ مکاتب فلسفی و آراء تربیتی؛ ترجمه محمد جعفر پاک سرشت؛ تهران، انتشارات سمت، ۱۳۸۰.

۴۷. لاکوست، ژان؛ *فلسفه در قرن بیستم*؛ ترجمه رضا داوری اردکانی؛ تهران: انتشارات سمت، ۱۳۷۵.

۴۸. مصلح، علی اصغر؛ *تقریری از فلسفه‌های آگزیستانسی*؛ تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، ۱۳۸۴.

۴۹. مطهری، مرتضی؛ *جامعه و تاریخ*؛ تهران: انتشارات صدرا، ۱۳۷۲.

۵۰. —؛ *اصول فلسفه و روش رئالیسم*؛ ج ۵، تهران: انتشارات صدرا، ۱۳۷۱.

۵۱. —؛ *تعلیم و تربیت در اسلام*؛ تهران: انتشارات صدرا، ۱۳۷۴.

۵۲. —؛ *مقدمه‌ای بر جهان‌بینی توحیدی*؛ تهران: انتشارات صدرا، ۱۳۷۵.

۵۳. مهرمحمدی، محمود و مقصود امین خندقی؛ «مقایسه‌ی ایدئولوژی‌های برنامه‌دستی آیزنر با میلر: نگاهی دیگر»؛ *نشریه مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی*، دوره دهم، ش ۱، ۱۳۸۸.

۵۴. موسوی، ولی‌الله؛ *سیمای انسان آرمانی*؛ رشت: انتشارات جهاد دانشگاهی گیلان، ۱۳۷۳.

۵۵. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین؛ *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*؛ تهران: انتشارات

طهوری، ۱۳۷۴.

۵۶. نلر، جی اف؛ آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش؛ ترجمه فریدون بازرگان دیلمقانی؛ تهران: انتشارات سمت، ۱۳۷۷.

۵۷. نورمحمدی، مرتضی؛ «آسیب شناسی کاربرد روش پوزیتویستی در علوم انسانی»؛ دو ماهنامه داخلی جشنواره بین المللی فارابی، مرداد و شهریور ۱۳۸۸، شماره دهم.

۵۸. هاشمی، سید حسین؛ «مطهری و فطرت در قرآن»؛ قابل دسترسی در: www.balagh.net، ۱۳۸۸.

۵۹. وزیر برزجانی، رضا؛ «الگوی برای شناخت مدیریت اسلامی»؛ قابل دسترسی در: www.bushehrnews.com، ۱۳۸۸.

60. Kuntzmann, Burkatd and Wiedmann; dtv Atlas Zur philosophie. DTV Munchen, 1994.

61. Ornstein, A.; Behar — Horenstein & Pajak, Contemporary Issues in curriculum, Third Edition, Pearson Education, Inc, 2003.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی