

انسان، آزادی و تربیت در فلسفه هستی

حجت صفار حیدری ثابت*

چکیده

این مقاله به بررسی وضعیت انسان در فلسفه هستی از یک سو، و ویژگیهای تربیت هستی‌آسا از سوی دیگر، اختصاص دارد. فلسفه هستی نامی است برای آن دسته از اندیشه‌هایی که به روشنگری ویژگیهای انسان می‌پردازد. نزد فیلسوفان هستی انسان باشنده‌ای بی‌مانند، یکه، آزاد و تاریخی است. انسان نتیجه انتخابهای خویش است و این نشانه برخورداری او از آزادی است. واژه "هستی" بر این معنا دلالت دارد که انسان از برترین امکانات برخوردار است. شکوفاشدن این امکانات نیازمند تربیت ویژه‌ای است، تربیتی که به آزادی انتخاب دانش‌آموزان احترام بگذارد. زیرا بدون تحقق چنین شرطی نه می‌توان از بی‌مانندی انسان سخن گفت و نه از شکفتن امکانات گوناگون او.

واژه‌های کلیدی

هستی، آزادی، انتخاب، تربیت.

طرح مسأله

فلسفه هستی عنوانی برای آن دسته از اندیشه‌هاست که تنها به انسان و روال بودن او اختصاص دارد. از این رو فیلسوفان هستی نه چون فلسفه‌پردازان پیشین در پی انداختن طرح جامع و خردمندانه از عالم هستند و نه چون بعضی از فیلسوفان جدید فلسفین را

* استادیار دانشگاه مازندران.

کاری بیهوده می‌دانند و آن را تنها به تحلیل واژه‌ها و گزاره‌ها محدود می‌سازند. این فیلسوفان حتی آنگاه که دربارهٔ انسان سخن می‌گویند بر آن نیستند که تصویری کامل از او ارائه کنند. فلسفهٔ هستی را باید یکی از نتایج کار فیلسوف بزرگ آلمانی کانت دانست. کار بزرگ کانت در این بود که به نقد متافیزیک سنتی پرداخت، اگرچه پرداختن به آن را شوقی برآمده از درون انسان می‌دانست. کانت با بی‌ثمر خواندن تلاش فیلسوفان پیشین در شناسایی عقلانی خدا، جهان و انسان از یکسو، و تمایز میان جهات ذات - که ناشناختی است - و جهان پدیدار - که شناختی است - به روشنگری مقام معنوی انسان پرداخت. در این کوشش او برجسته‌ترین ویژگی انسان را همانا آزادی او دانست. فیلسوفان هستی با درس گرفتن از کانت از متافیزیک سنتی روی گرداندند و با توجه به این نکتهٔ بنیادی اندیشهٔ کانت که نمی‌توان روانشناسی عقلانی داشت، تنها به روشنگری انسان پرداختند. فیلسوفان هستی گرچه با یکدیگر از همه جهت توافق ندارند، با این همه همگی آنها بر این ایده متفقند که تنها انسان است که از آزادی برخوردار است. با توجه به این عقیده است که فلسفهٔ هستی را می‌توان همان فلسفهٔ آزادی خواند.

در این مقاله امکان بررسی اندیشه‌های تمامی فیلسوفان هستی وجود نداشت؛ از این رو تنها ما به مطالعهٔ گذرای اندیشه‌های سه تن از برجسته‌ترین نمایندگان این مکتب یعنی «کی‌یرکه‌گر»، «هایدگر» و یاسپرس پرداخته‌ایم. پرسش اساسی مقاله نخست این است که در این مکتب به انسان و هستی او چگونه نگریسته می‌شود، و دیگر این که برای انسانی که فلسفهٔ هستی به روشنگری آن می‌پردازد نظام آموزشی باید از چه ویژگی‌هایی برخوردار باشد؟

پیشینهٔ تاریخی فلسفهٔ هستی و مطالعات فرہنگی

اگرچه «کی‌یرکه‌گر» را بنیانگذار فلسفهٔ هستی می‌دانند، با این همه تردیدی در این نیست که می‌توان ریشه‌های آن را در تاریخی دورتر جستجو کرد. به عنوان نمونه ارسطو با تأکید بر فرد عینی در برابر ایدهٔ افلاطونی، «سنت برنارد» و «سنت اگوستین» و در قرن

هفدهم «پاسکال» با تأکید بر اضطراب دینی، کانت و نقد برهان هستی‌شناسی او استنتاج وجود را از ماهیت ناممکن می‌دانست، شیلینگ که همه فلسفه متافیزیکی پیش از خود را منفی می‌خواند، از جمله فیلسوفان و اندیشمندانی بودند که بر جریان فلسفه هستی تأثیر گذاردند. در این میان نمی‌توان سهم «نیچه» را که تأثیر شگرف بر اندیشه‌های فیلسوفان هستی چون هایدگر، یاسپرس و حتی «سارتر» داشت از یک سو، و فلسفه پدیدارشناسی «هوسرل» که هایدگر بعضی از ایده‌های بنیادی فلسفه خود چون «نیت یا قصد» (Intentionality) و «در جهان بودن» (Being-world) را از او وام گرفته است، نادیده گرفت. نه تنها ریشه‌های فلسفه هستی را باید در اندیشه‌های فیلسوفان پیشین جستجو کرد بلکه شخصیت فیلسوفان نیز الهام‌بخش فیلسوفان هستی بوده است. به عنوان نمونه کی‌یرکه‌گر بیشتر از فلسفه سقراط شیفته شخصیت او بود و یاسپرس بی‌آن‌که با کی‌یرکه‌گر و نیچه هم عقیده باشد همواره آن دو را می‌ستود.^(۱)

مقام انسان در نگاه کی‌یرکه‌گر، هایدگر و یاسپرس

کی‌یرکه‌گر فیلسوف و متکلم نامدار دانمارکی را بنیانگذار فلسفه هستی می‌دانند. در نگاه او هستی انسان بیش از آن است که بتوان به کمک نظامی از اندیشه به حقیقت آن دست یافت. از این‌روست که با هگل و دیگر فیلسوفان سیستم‌ساز به مخالفت برمی‌خیزد او اندیشه را در راه‌بردن به شناسایی هستی ناتوان می‌داند و می‌نویسد: «وجود داشتن با راهنمایی اندیشه محض مانند سفر در دانمارک است به یاری نقشه کوچکی از اروپا که در آن دانمارک از سر سوزنی بزرگتر نیست؛ آری، حتی ناممکن‌تر از آنست»^(۲) خطای فیلسوفان سیستم‌ساز در این است که می‌خواهند با اتکا به ویژگی‌های کلی انسان، تصویری ارائه کنند که برای تمامی انسانهای واقعی به کاربردن باشد. نکته‌ای که «کی‌یرکه‌گر» بر آن تأکید می‌کند این است که در چنین نگرشی، فرد و ارزش او نادیده گرفته شده، در شبکه‌ای از مفهومی‌های کلی، به مثل گم می‌شود و رنگ می‌بازد. هر انسانی، انسانی ویژه است. ویژگی‌های او همان چگونگی‌های نوع، گروه و جامعه نیست. از این‌روست که سخن

گفتن درباره فرد، فقط با نظر داشتن به صفات کلی گروه، جامعه و حتی نوع؛ نادیده گرفتن ویژگیهای اوست. چنین کاری، اگرچه درباره دیگر جانداران درست است؛ درباره انسان درست نیست. زیرا در این جا، فرد برتر از نوع است و شناخت نوع برای شناخت فرد، کافی نیست. پس بودن انسان، بودن ویژه‌ای است.^(۳)

گی یرکه گر در روشنگری ویژگیهای انسان واژه هستی را برمی‌گزیند. با این همه این واژه را به یکسان درباره همگان به کار نمی‌گیرد. هستی از آن انسانی است که به راستی اصیل و یکه است؛ یعنی خودش است و اندیشه‌ها، احساسات او از آن خود اوست، نه انعکاسی از وضعیت‌های گروهی و اجتماعی.

«انسان هستی‌دار یکه است. مراد از یکه‌بودن، سرشناس‌بودن در یکی از زمینه‌ها نیست. چنین انسانی ممکن است در هیچ زمینه‌ای - از علم و فضل گرفته تا وضعیت شغلی و اجتماعی - شناخته شده و با اهمیت نباشد. هستی‌دار بودن و یکه‌بودن، خود را برگزیدن و هماهنگ با ارزش‌هایی که پذیرفته‌ایم، زندگانی کردن است. گی یرکه گر درباره انسان هستی‌دار می‌گوید: او کسی است که با خود در رابطه‌ای بی‌پایان است، دلبسته سرنوشت خویش است. همواره خود را در راه حس می‌کند با تکلیفی که رو به روی خود دارد. پرشور است و سرشار از اندیشه‌ای پرشور.»^(۴)

هایدگر نیز هستی را ویژگی ممتاز انسان می‌خواند. او (Exist) [هستی داشتن] را از خود بیرون ایستادن و از خود بیرون جهیدن معنا می‌کند. انسان با برخورداری از هستی (ex-sist) تنها موجودی است که می‌تواند از دایره عام دیگر موجودات بیرون بیايستد. و این خود نشانه استثنای بودن اوست.

هایدگر که در مطالعه انسانی از روش پدیدارشناسانه هوسرل متأثر بود با به کارگیری این روش به تحلیل و توصیف دقیق ویژگیهای دازاین - انسان - می‌پردازد. به نظر او دازاین خود را در فعالیت‌های هر روزه‌اش و در رابطه با دیگران و با ابزارها و حتی خودش پدیدار می‌کند. ویژگیهایی که هایدگر برای دازاین - انسان - برمی‌شمارد چنین‌اند:

۱- دازاین ناتمام و از این رو در راه است. هستی دازاین، کامل نیست. بنابراین نمی‌توان تعریفی جامع و کامل از آن عرضه کرد. شدن آدمی در گرو امکانهای اوست. بدین سان است که نمی‌توان از او چون دیگر موجودات سخن گفت. آدمی همواره امکانهای خود را شکوفا می‌کند و از این راه به تعریف خود می‌پردازد و این تعریف نیز پایان کار نیست. از این روست که هایدگر در تحلیل وجودی انسان به دنبال یافتن توصیفی کلی نیست «بلکه صرفاً طرق ممکن را وصف می‌کند که دازاین بدان طرق می‌تواند وجود داشته باشد. این طرق ممکن وجود داشتن را هایدگر «اوصاف وجودی» می‌نامد.»^(۵)

۲- دازاین پیوسته از وجود شخصی برخوردار است، از این رو برخلاف دیگر موجودات که در جهان هر روزه هستند و از همه یا بعضی جنبه‌ها همانندند، بی‌مانند و یکه است.

۳- دازاین توانایی انتخاب خود را دارد، او می‌تواند راهی را برگزیند که به اصالت بیانجامد و یا این که اعتبار و اصالت خود را فرو نهد. به نظر هایدگر آدمی با غرق شدن در جهان هر روزه خویش و تحت فشارهای پیدا و ناپیدای اجتماعی می‌تواند از اصالت تهی گردد. «وجود اصیل یا خودی [وجودی است] که در آن دازاین امکانهای هستی خودش را به تملک درآورده است، و وجود غیراصیل یا غیرخودی [وجودی است که] در آن این امکانها رها یا سرکوب شده‌اند.»^(۶) البته اصالت‌داشتن یا تهی شدن از آن واقعیتی تدریجی است.

یاسپرس در روشنگری مقام انسان فراتر می‌رود و به هستی او چون برترین امکان می‌پردازد. نمی‌توان انسان را تنها در سطح تجربی شناخت. او از هستی ممکن برخوردار است که ناشناختی است. هستی ممکن به نظر یاسپرس، بنیادی است در درون هر انسانی که بی‌مانند و تاریخی است. با این همه، هستی ممکن یک ضمیمه است. نامی است بی‌آن که چیزی خاص را تعریف کند. نشانه فردی برخوردار از حیات ارگانیک، فهم انتزاعی، یا روح نیست، بلکه خود شخص است، آن گونه که خود را در آزادی و اعتباری که در ارتباط

با خدا به دست می‌آورد، می‌فهمد. هستی، زمینه، اساس و یا ریشه هر خود تاریخی است، از این رو محتوای هیچ مفهومی نیست. هستی به آگاهی در نمی‌آید زیرا در این صورت زوال می‌پذیرد؛ هستی جز امکانی برای انسان نیست. آن را به آدمی چون چیزی طبیعی ارمغان نداده‌اند، بلکه باید آن را در درون خویش یافت و با کوشش شخص واقعیت بخشید. از این روست که بودن آن برای انسان همیشگی نیست. هستی در انسانهایی که خود نیستند، ظهور نمی‌یابد. یاسپرس در روشنگری هستی می‌نویسد: «هستی دربرگیرنده است، نه به معنای گستردگی یک افق از تمامی افق‌ها، بلکه به معنای ریشه‌ای بنیادی، شرط خود بودن که بی‌آن تمامی گستردگی بودن به چیزی تهی و متروک بدل می‌شود. هستی گرچه هیچ‌گاه به خودی خود یک موضوع یا صورت نیست، دربردارنده معنای هر وجه از دربرگیرنده است. در حالی که وجود تجربی محض، آگاهی کلی و روح در جهان ظاهر می‌گردند و واقعیت‌هایی می‌شوند که از لحاظ علمی پژوهش پذیرند، هستی موضوع هیچ علمی نیست.»^(۷)

اصالت انسان به شکفتن هستی او وابسته است. «آنگاه که ما هستی را با آگاهی کلی، روح یا هر وجه دربرگیرنده مقایسه می‌کنیم، این چیزها پدید می‌آید: بدون هستی هر چیزی تهی، توخالی، بدون زمینه و فریب‌کاری است؛ زیرا همه چیز به نقابهای بی‌پایان امکانهای محض، یا وجود تجربی تنها بدل می‌شود.»^(۸)

نقد یاسپرس بر آموزش و پرورش جدید

شکفتن هستی ممکن آدمی آنگاه واقعیت می‌پذیرد که آدمی از تربیتی راستین برخوردار باشد. تربیتی که بر آگاهی، بیماندی و آزادی انتخاب انسان تأکید نماید. بنیادی‌ترین ایده در فلسفه هستی آزادی انسان است. از این رو است که تحقق آزادی انتخاب در انسان اساسی‌ترین هدف تربیت اگزیستانسی - هستی مدار - به شمار می‌رود. زیرا خود شدن و اصالت انسان در گرو انتخابهای آزادانه اوست. بدون آزادی، نه از انتخاب انسان می‌توان سخن گفت، و نه از بی‌مانندی و یگانگی او.

با این همه در روزگار ما موانع بسیاری سر راه نظامهای آموزشی وجود دارد تا شوق خودبودن و خودشدن را از دانش‌آموزان بستاند. یکی از این موانع گرایش افراطی مدارس ما به سوی تخصص است. همه جا سخن بر سر آن است که بخش عمده‌ای از محتوای آموزش را باید به موضوعات علمی اختصاص داد. پیشرفتهای فنی و علمی این نیاز را فزونی بخشیده‌اند. دغدغه بزرگ مؤسسات آموزشی ما پروراندن انسانهای متخصص است که بتوانند گره از مشکلات سر راه زندگانی انسان بکشایند. اما در پرتو این شوق و صف‌ناشدنی، انسان شدن انسان و امکانهایی بی‌شمار او نادیده گرفته شده است. تخصص‌گرایی چون گرفتاری بزرگ انسان معاصر نکته‌ای است که «نیچه» نیز به آن توجه کرده است. او می‌نویسد: «انسان متخصص در یک علم شبیه کارگر کارخانه‌ای است که عمر خود را برای پیچاندن چرخه یا اهرمی در یک ماشین صرف می‌کند. مدرسه باید مراقب باشد تا دانش‌آموزی که در پی تخصص است در کسب دانش شرایط انسانی نیز به پیش رود. تحصیلات تخصصی باید دوشادوش مطالعه درباره انسان باشد، یک متخصص تا آن جا که ممکن است باید انسانیت خود را نیز شکوفا کند. آدمی باید بر تخصص خود چیره گردد.»^(۹)

البته این به معنای نادیده گرفتن اهمیت و لزوم علم نیست. نظام آموزشی آنگاه ناتوان است و از این‌رو در خور سرزنش که نتیجه آن نه انسانهای اصیل و هستی‌دار، بلکه دانشمندانی متخصص یا تکنسین‌هایی فقط فنی باشد. از این روست که نیچه چنین می‌نویسد: «همه دانش مربوط به زمین این اطمینان را به من نمی‌دهد که این جهان از آن من است. شما قانونهای آن را برمی‌شمارید و من نیز چون کسی که تشنه دانش است می‌پذیرم که آنها حقیقتند. شما ساز و کارهای آن را تجزیه می‌کنید و بر امید من می‌افزایید. اما من به این واقعیت می‌رسم که اگرچه از راه علم می‌توانم پدیده‌ای را بفهمم و آن را برمی‌شمارم، با این همه نمی‌توانم دنیا را به ادراک و فهم خویش درآورم.»^(۱۰)

یاسپرس نیز در کتاب انسان در دوران جدید درباره ارزش واقعی تخصص می‌نویسد: «آدمی برای فعالیتهای گوناگون خود در هر وضعی و شغلی، درباره چیزها و خود، به دانش تخصصی نیازمند است. اما دانش تخصصی به تنهایی کافی نیست زیرا این دانش تنها

از آن رو دارای اهمیت است که در خدمت انسانی که از آن برخوردار است، باشد»^(۱۱) یاسپرس نیز همچون نیچه شرط به خود آمدن و خودشدن را اندیشیدن به شرایط انسانی می‌داند. برای یاسپرس این شرایط انسانی همان وضعیت‌های سامانی‌اند. وضعیت‌هایی که باید به آنها بیان‌دیشیم و خردمندان به آنها رویارو شویم.

یاسپرس این گرایش افراطی نظام‌های آموزشی را به علم و تخصص در این می‌داند که در این نظام‌ها انسان و انسانیت همواره نادیده گرفته می‌شود. از این روست که دانش‌آموزان چون نیرویی عظیم و فاقد شکل نگریسته می‌شوند که باید به کمک برنامه‌ریزی‌ای دقیق و علمی به کار گرفته و شکل داده شوند.

یاسپرس این نکته را در کتاب «فلسفه و جهان» با بسط بیشتری مورد بحث قرار می‌دهد. نکته‌ای که یاسپرس توجه ما را به آن جلب می‌کند این است که نظام‌های آموزشی کنونی با به کارگیری فنون برنامه‌ریزی، در صدد تحقق ویژگی‌ها و مهارت‌های خاصی در دانش‌آموزان هستند. اگرچه نوع این مهارت‌ها از جامعه‌ای به جامعه دیگر متفاوت است، با این همه محتوای آموزشی به گونه‌ای ترتیب می‌یابد که دستیابی به مهارت‌های ویژه‌ای که تصور می‌شود برای فرد لازم است، واقعیت بیابند. در جوامع سنتی همه چیز برنامه‌ریزی می‌شود تا دانش‌آموزان با سنت‌ها به گونه‌ای که در گذشته از پذیرش همگانی برخوردار بوده‌اند آشنا شوند، اما در این جریان سنت‌ها به عنوان موضوع‌هایی بی‌روح و تنها به عنوان میراث گذشتگان به نسل جدید منتقل می‌شوند، بی‌آن که اهمیت و جایگاه آنها در دوران کنونی معین شود. در جوامعی که با سلطه نامحدود اداره می‌شود موضوع برنامه‌ریزی آموزشی انتقال ایدئولوژی سیاسی است. از سوی دیگر، نظام برنامه‌ریزی در جوامع آزاد به انتقال علم و تکنولوژی محدود گردیده است.

یاسپرس با در نظر داشتن به تحولی که در طی تاریخ در جوامع بشری، بویژه با رشد فن و ورود انسان به دوره فن‌سالاری، به وجود آمده است، بر آن است که آدمی با به کارگیری فن و چیرگی بر طبیعت به کمک آن - که به سرعت نیز اتفاق افتاده است - آرامش، یکپارچگی و خودآگاهی تاریخی خود را از دست داده است. «پیدایی جامعه‌های توده‌ای»^(۱۲)

نتیجه این دگرگونی شدید است. یاسپرس برای این گونه جوامع واژه «جوامع ساختگی»^(۱۳) را به کار می‌برد تا آنها را از جوامع بنیادی^(۱۴) متمایز سازد.

جوامع انسانی در گذشته بر گرد سنت‌ها استقرار می‌یافتند. اساس ارتباط میان آدمیان سنت‌ها بود. همگان با احترام گذاشتن به این سنت‌ها، بر اساس آن رفتار می‌کردند. اما با پیدایی جوامع توده‌ای، سنت‌ها بی‌اعتبار شده‌اند. آدمی دیگر در رفتار خود مرجع و معیاری عام، نمی‌شناسد؛ و در نتیجه بر خلاف انسان گذشته، از هویت بی‌بهره است. او دیگر خود نیست، بلکه جزئی از مای ناپیدا است. از این رو انتخاب‌های او از درون او ریشه نمی‌گیرد، بلکه همه چیز برای او بی‌آن که بداند انتخاب می‌شود. او خود را «تسلیم» اراده جمعی می‌کند و با وسیله تبلیغات رهبری می‌شود. آنچه توده‌ها، به پندار، انتخاب خود می‌دانند چیزی جز نتیجه تبلیغات نیست.

یاسپرس در برابر جامعه توده‌ای از ملت سخن می‌گوید. ملت به سنت‌ها، نحوه زندگانی و طرز فکر خود آگاه است. در ملت هر فردی از اعتبار مختص خود برخوردار است که قابل جایگزینی نیست. در مقابل، توده بی‌سامان و ناآگاه است کمی و تعویض‌پذیر است؛ موضوع تبلیغات و تلقینات است؛ مسئولیت نمی‌شناسد؛ خود را گم می‌سازد و احساسات او از آن خود نیست؛ از تنهایی بیزار و به هر چیز تا آن جا که مصرف‌کردنی است ارزش می‌گذارد. یاسپرس همین نکته‌ها را نیز برای جامعه ساختگی برمی‌شمارد و در مورد جامعه بنیادی و تفاوت آن با جامعه ساختگی چنین می‌نویسد: «جامعه بنیادی، یعنی جامعه‌ای که با تحول تاریخی پدید آمده، رشد کرده و شکل گرفته است، دارای آداب و رسوم و در نتیجه، یگانه یعنی متفاوت با جامعه‌های دیگر است، و همواره به گذشته خود بستگی و دانستگی دارد، ولی جامعه ساختگی، یعنی جامعه‌ای که می‌تواند برنامه‌ریزی و ساخته شود، گذشته‌ای ندارد که به یاد آورد، یگانه و تاریخی نیست. زیرا با جامعه‌های دیگر که به همان‌سان برنامه‌ریزی و ساخته می‌شوند، تفاوتی ندارد»^(۱۵)

روشن است که در جامعه ساختگی - توده‌ای - نظام آموزشی نیز نمی‌تواند به وظیفه راستین خود جامعه عمل پیوشاند. در حالی که وظیفه حقیقی نظام آموزشی، برانگیختن

شوق آدمی به خود شدن و به خود آمدن است، کاری که تنها بر زمینه رشد آگاهی، احترام به آزادی، شکوفاشدن نیروی انتخاب دانش‌آموزان تحقق می‌یابد. در جامعه ساختگی نظام آموزشی بر آن است که فرد را برای زندگانی آماده سازد، و البته این کار را نه به طریقی درست، بلکه فقط با انتقال دانش و فن انجام می‌دهد. از این روست که آموختن این دانش‌ها و فن‌ها، که باید زمینه‌ای برای بیداری دانش‌آموزان باشد تا به خود رو کنند و به خود آگاهی دست یابند تا هستی خود را بارور سازند، به خودی خود هدف پنداشته می‌شوند و بر غفلت‌شان می‌افزاید. «نظام آموزشی چنین جامعه‌ای که بر آن است تا از آدمیان - چنانکه گفته شد - سکه‌های رایج بسازد، سدی است در راه تکامل فردی و مانعی است برای پدیدآمدن انسان اصیل. این جامعه با از میان بردن زمینه ارتباط و همدلی، زمینه شکوفایی هستی انسانی را از میان می‌برد. زیرا چنان که گفته شد، در همدلی است که هستی، شکفته می‌شود. همدلی و هماهنگی با دیگران، با سنت و تاریخ»^(۱۶)

به نظر یاسپرس یکی از موانع جدی سر راه نظام آموزشی در جوامع ساختگی، تغییر آن به نظام برنامه‌ریزی دقیق است. یاسپرس بر آن است که جامعه با انتقال سنت‌های تاریخی خویش به نسل جدید، تداوم می‌یابد. اینک آن سنت‌ها جامعیت خود را از دست داده‌اند و نظام آموزشی به کمک دانش‌هایی چون روانشناسی و جامعه‌شناسی - دانش‌هایی که مدعی شناسایی طبیعت و سعادت انسانند - با برگزیدن انتخابی آن سنت‌ها، بی‌آن که به کلیت‌شان توجه‌ای کند، آنها را در ساختن جامعه‌ای جدید به کار می‌گیرد. اگرچه یاسپرس، در صورتی که محدودیت‌های برنامه‌ریزی به خوبی شناخته شود، آن را نه ناروا، بلکه لازم می‌داند، با این همه تبدیل شدن نظام آموزشی به نظام برنامه‌ریزی دقیق را انحرافی در آن و دورشدن از اصالت می‌شمارد، زیرا در چنین صورتی تلاش می‌شود تا برای تمامی جزئیات برنامه‌ریزی شود و راهی که کودکان و نوجوانان قرار است در آینده بپیمایند، معین و مشخص گردد. وظایفی که باید هر یک از آنها در آینده انجام دهند.

یاسپرس، برنامه‌ریزی دقیق و برای تمامی جزئیات را از ویژگی‌های جوامعی می‌داند که با سلطه نامحدود اداره می‌شود. در این جوامع نظام آموزشی با به کارگیری برنامه‌ریزی

دقیق در صدد آن است که کودکان و نوجوانان را به سوی آینده‌ای معلوم براند. او در این باره می‌نویسد: «تاریخ با سرعتی فزاینده به سوی آینده‌ای می‌رود که در آن همه انسانها - چینی‌ها، هندی‌ها و غربی‌ها - با تکلیفی که هم‌اکنون نمی‌تواند به دقت سنجیده شود، رو به رو خواهند شد. در این وضعیت بیشترین اهمیت از آن آموزش و پرورش آیندگان است. این به ما فرصتی می‌دهد که در ژرفای بنیاد تاریخی خود کاوش کنیم، محتوای سنت خود را حفظ کنیم، ولی آن همچنین این امکان کاملاً متفاوت را نیز به ما می‌دهد که به کل، از سنت بگسلیم و آن را چون توده‌ای از سنگ معدن بگیریم که از آن برخی تکه‌های به کار رفتنی را جدا کرده، شکل داده برای بنایی تازه که از آسیب مصون باشد به کار بریم و این بنا را به مثل، با کمک جامعه‌شناسی و روان‌شناسی، به اعتبار معلوماتی که به ادعای خود درباره طبیعت انسان و نیکبختی او دارند، برپا کنیم. بدین‌سان آموزش و پرورش در سراسر جهان موضوع برنامه‌ریزی دقیق و دگرگونی مدام است. همه جا در این اندیشه‌اند که چگونه آن را اصلاح کنند و یا بر بنیادی کاملاً نو استوار نمایند. نه تنها آینده کودکانی که آموزگار با آنان رو به روست، بلکه آینده شرایط انسان به طور کلی نیز وابسته است به نتیجه‌های آموزش و پرورش، به تأثیرهای بی‌صدا و نامحسوس ولی کلی آن در کوچکترین حوزه‌ها مانند خانواده، مدرسه، و محیط کودکان، و در همه چیزهایی که در آن جا می‌بینند و می‌شنوند و در همه کارهایی که می‌کنند.

در جامعه‌هایی که با سلطه نامحدود اداره می‌شوند، آموزش و پرورش مانند هر چیز دیگر کاملاً برنامه‌ریزی و تنظیم می‌شود و به صورت یکسان درمی‌آید. همه جزئیات آن معین می‌شود... گردانندگان این جامعه‌ها، آموزش و پرورش را از دیدگاه علمی - صنعتی به ویژه از دیدگاه روان‌شناسی چون دستگاهی ماشینی سازمان می‌دهند. به طور کلی کاهش دادن آموزش و پرورش به جریانی که انسان را به صورت یک ابزار سودمند و فرمانبر درمی‌آورد، انگیزه‌ای است برای شرکت در قدرتی که نوید یک آینده باشکوه را می‌دهد. این نوید، توده‌ها را بر آن می‌دارد که خود را به امواج بسپارند و در راه انجام کار فدا کنند. هم دیگران را به صورت وسیله و ابزار در آورند و هم خود به صورت ابزار

درآیند. به نظر آنان آنچه مهم است بنای عظیم انسانیت است. بنایی که به خیال خود می‌سازند، فرد و شخصیت اهمیتی ندارد. اینها عوض کردنی هستند. اینان را باید به حسب نیروی حیاتی، توانایی هوشی، مهارت فنی، و به حسب کارایی‌شان ارزیابی کرد. اینها مصرف‌کردنی هستند و پس از آن که بی‌مصرف شدند می‌توان به کنارشان نهاد...»^(۱۷)

وضعیت در جوامع آزاد به گونه‌ای دیگر است. در این جوامع ارزشهای سنتی تاریخی، اعتبار خود را از دست داده‌اند. نیهلیسم همگان را تهدید می‌کند. عده‌ای چشم خود را نسبت به ارزشها بسته‌اند تا به پرسش بنیادی این یا آن که انسانیت آدمی بدان وابسته است پاسخی نگویند. عده‌ای نیز به حیل‌های جادویی که امروزه عرضه می‌شود دل خوش کرده‌اند. همه این چگونگی‌ها از نظر یاسپرس زمینه پذیرش سلطه نامحدود است. یاسپرس این وضعیت را چنین تصویر می‌کند:

”... غربی‌ها، هندی‌ها و چینی‌ها تا زمانی که ریشه در سنت‌های سی قرن خود داشته باشند، نمی‌گذارند که روح انسانی به نابودی کشانده شود. آنها که شهامت خود را از دست داده‌اند، تنها ناتوانی خود را در پیشگاه جریان تاریخ جهان ادراک می‌کنند. ناامیدی که در زمانه ما به صورت عادت درآمده است، دیگران را به سوی نیهلیسم می‌راند: هیچ چیزی اهمیت ندارد؛ هیچ کاری برای انجام دادن وجود ندارد. عده‌ای دوست دارند که چشمان خود را در برابر پرسش بنیادی ”این یا آن“ که انسانیت با آن مواجه است ببندند، عده‌ای به حیل‌های جادویی که امروزه عرضه می‌شود دلخوشند. همه اینها به طور نامحسوس رخ می‌نمایند و حالتی از آمادگی درونی را برای سیطره سلطه‌گری نامحدود فراهم می‌سازد.“^(۱۸)

با این وجود در نظام برنامه‌ریزی این دو نوع جوامع، تفاوت‌های بنیادی وجود دارد. در جوامع آزاد می‌دانند که چه چیزی را می‌توان برنامه‌ریزی کرد و چه چیزی را نمی‌توان. برنامه‌ریزی در این نوع جوامع بر زمینه‌ای تاریخی شکل می‌گیرد. تاریخ با حضور خود در زندگانی روزمره کودکان، بیدار می‌شود؛ اما نمی‌توان آن را به عنوان یک واقعیتی که از جامعیت برخوردار است برنامه‌ریزی کرد.

«برای جوامع آزاد بسیار دشوار است که معلوم کنند چه چیزی را می‌توان برنامه‌ریزی کرد و چه چیزی را نمی‌توان؛ گرچه می‌توان به طور نامحدودی آنها را روشن ساخت. اگر ما به برنامه‌ریزی غلطی روی آوریم، اگر زمینه‌ای را که هر چیزی بر آن قرار می‌گیرد، از خاطر ببریم، بی‌آن که بدانیم راهی را خواهیم پیمود که به سلطه‌گری نامحدود پایان می‌یابد.»^(۱۹)

یاسپرس انحرافی را که در نظامهای آموزشی به وجود آمده است با بیان نمونه‌هایی نشان می‌دهد:

۱- یکی از هدفهای نظام آموزشی در عصر ما آن است که کودکان و نوجوانان را برای زندگی بزرگسالی آماده سازد؛ و این کار نیز با انتقال و آموزش مهارتها

و دانش علمی انجام می‌یابد. به عنوان نمونه، ما مشتاق آنیم که تاریخ را به صورت علمی بیاموزیم. زبانهای باستانی را با قواعد زبانی‌اش آموزش دهیم و کتاب مقدس را به عنوان تاریخ مذهبی ارائه می‌کنیم، بی‌آن که بدانیم این دانش‌ها به خودی خود برای جوانان بی‌اهمیت‌اند. آنچه اهمیت دارد این است که از طریق این دانش‌ها و مهارتها جوانان را با اندیشه‌های رفیع و بلند آشنا سازیم. «از این رو آنچه اهمیت دارد انتقال حداقل این دانش‌ها و مهارتها، و روشنی ساختار مفهومی آنهاست؛ که آموزشی است برای شناختن و چیرگی بر ابهام و تیرگی آنها.»^(۲۰) به نظر یاسپرس بسیاری از چیزهایی که در علم یافت می‌شود، شایستهٔ آموختن نیستند. از این رو آموختن آن چیزهایی رواست که از نظر علمی بر دلیل‌های قانع‌کننده‌ای استوار باشند. بدین سان «هدف تربیتی آموزش علمی باید آماده‌کردن دانش‌آموزان برای اندیشیدن علمی باشد و این آموزش باید همواره با توجه و آگاهی به حد علم، صورت گیرد.»^(۲۱)

۲- همه جا برآند که کودکان و نوجوانان را براساس استعدادها و توانمندیهایشان تربیت کنند. در این راه از روانشناسی به عنوان علمی که به مطالعه طبیعت انسان می‌پردازد، چون مبنایی برای برنامه‌ریزی و تصمیم‌های آموزشی استفاده می‌کنند. چنین نگرشی آموزش و پرورش را به صورت جریان روانشناختی که به نتایج ناروایی منتهی گردیده، درآورده است. به نظر یاسپرس، در حالی که از روانشناسی می‌توان در توضیح بسیاری از پدیده‌های روانی سود جست، «روانشناس چون کسی که از اقتدار برخوردار است پدیده‌ای ترسناک به دید می‌آید.»^(۲۲) اگر بخواهیم که روانشناس از حقیقت انسان سخن بگوید، خطاست.

۳- یکی از هدفهای نظام آموزشی این است که کودکان و جوانان عضو مفید جامعه شوند. این ضرورت به دو معناست: «اول این که با دمیدن به سمبولهای زندگانی، روح تاریخی اجتماع را بیدار سازیم، و کودکان را در زندگانی روزانه، از طریق معاشرت اجتماعی، از طریق سخن گفتن، و با حضور در واقعیت انسانی آموزگار از این روح سرشار کنیم. و دوم این که به آموزش و کارآموزی برای کار و حرفه بپردازیم.»^(۲۳)

به نظر یاسپرس تأکید بر هر دو جنبه لازم است. جنبه اول، به روح فردی هر مدرسه‌ای تأکید می‌کند که بی‌مانند و جایگزین‌ناپذیر است. جنبه دوم که برنامه‌ریزی به آن پرداخته است در طی یک صد سال اخیر با بهبود شیوه‌های آموزش، و کیفیت کتابهای درسی پیشرفت چشمگیری داشته است. با این وجود، این پیشرفتها زیانهای بزرگی را نیز در پی داشته است. یاسپرس در این باره می‌نویسد: «... تأکید بسیار بر روی برنامه‌های گوناگون و موضوعهای درسی متفاوت، با تجزیه مدرسه به جنبه‌های پراکنده، به زیان روح وحدت فرهنگی انجامید. همه جا سخن بر سر افزایش ساعت‌های درسی و گنجاندن درسهای جدید در برنامه است. این کار برای آمادگی هرچه بیشتر دانشجویان برای کار و حرفه آینده صورت می‌گیرد؛ به آنها مهارتهای فنی و علمی می‌دهد و نتیجه آن با روشهای نو و پیشرفته

سنجیده می‌شود. با این کار آموزش از آغاز تا پایان با هدفهای مشخص و روش دقیق برنامه‌ریزی، اجرا

و ارزشیابی می‌شود و با موفقیت انجام می‌پذیرد. ولی در همین آموزش موفق، بسی جنبه‌های با اهمیت نادیده گرفته می‌شود. تأکید بر روی موضوعهای بسیار و گوناگون، روح وحدت و کل بودن را از میان می‌برد و توجه عمیق را که در حقیقت، توجه به یک چیز است بر روی موضوعهای بی‌شمار پراکنده می‌کند و ناپود می‌سازد»^(۲۴)

نتیجه چنین نظام آموزش و پرورشی، انسانهای بی‌اراده و مطیع است که هرچند از مهارت و دانش بسیار برخوردارند، اما به هستی شخصی خود میلی ندارند، آدمهایی که به سخن یاسپرس در همه جا یافت می‌شوند، جایگزین‌پذیرند با درهای باز زندگانی می‌کنند، همیشه در دسترس‌اند و خود را در میان دیگران گم می‌سازند، ابزارهایی هستند که می‌توان همواره از آنها بهره برد و پس از اتمام زمان مصرف به کنارشان نهاد. در برابر این انحراف نظام آموزشی که نتیجه روکردن افراطی آن به تکنیک و علم است چه باید کرد؟ بی‌گمان یک راه بیش نیست و آن به‌کارگیری تربیت است. رسالت کنونی مدارس ما باید این باشد که کودکان و جوانان ما را از تاریکی نبودن به روشنایی بودن، به آگاهی‌یافتن به امکانهای بی‌شمار خود هدایت کنند و از این راه شوق شکوفا ساختن هستی‌شان را در آنان برانگیزاند. با این همه یاسپرس برای انجام این کار بازگشت به گذشته را ناممکن می‌خواند و می‌نویسد: «به گذشته نمی‌توانیم بازگردیم. برای ما حقیقت و واقعیت

در انگیزه‌های کنونی تجلی می‌کند. اما با نظر داشتن به گذشته بزرگ، می‌توان به آگاهی روشنی از وظیفه خود دست یافت. و آن وظیفه این است که مدارس خود را بر روح تاریخی انسان بنا کنیم، و آنگاه که با زندگی کنونی ما پیوند یافت بگذاریم تا راهنمای تمامی دانش‌ها و نیازهای فنی ما باشد. نمی‌توان چنین کاری را با برنامه‌ریزی عقلانی تنها به انجام رساند»^(۲۵)

دلالت‌های تربیتی فلسفه هستی

حال با توجه به تصویری که از انسان ترسیم نمودیم، چه نظام آموزشی‌ای شایسته‌اوست؟ انسان در فلسفه هستی بی‌همتا و یگه و هیچ تعریفی از او تمام نیست. انسان همواره در راه است. و این نکته‌ای است که هر نظام آموزشی اصیل نمی‌تواند آن را نادیده گیرد. با توجه به تصویر انسان در فلسفه هستی تکلیف نظام آموزشی روشن است. نظام آموزشی آنگاه هستی‌دار است که تمامی فعالیت‌های خود را بر بنیاد انتخاب آزاد دانش‌آموز سامان دهد. زیرا شکوفایی خود و ماهیت دانش‌آموز به انتخاب‌های او وابسته است. موريس در همین زمینه می‌نویسد واقعیت در زبان فیلسوف هستی چیزی جز انتخاب خود^(۲۶) نیست. این انتخاب نه تنها خود را برگزیدن است بلکه انتخاب ماهیتی برای تمام آدمیان است. انسان با انتخاب خود چیزی را برمی‌گزیند که ارزش انتخاب دارد.^(۲۷)

بدین سان نظام آموزشی باید در انتخاب محتوا و روش‌های آموزشی این برترین ویژگی انسان را، یعنی آزادی او را، مدنظر قرار دهد. آن محتوا و روش آموزشی‌ای که به آزادی انتخاب دانش‌آموز بهایی ندهد نمی‌تواند به راستی انسانی باشد. از این روست که به نظر می‌رسد فیلسوفان هستی بیش از هر درسی به هنر و فلسفه اهمیت می‌دهند. زیرا درس‌هایی از این نوع برای آنها بیشترین تجربه آزاد را فراهم می‌آورد. وان کلیو موريس در کتاب خود با عنوان «فلسفه و مکتب آمریکایی» درس‌های هنری چون موسیقی، نقاشی، شعر و نگارش خلاق را به عنوان محتوای لازم یادگیری پیشنهاد می‌کند. زیرا به نظر او در این درسها بیشترین امکان انتخاب، برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود. به ویژه درباره نقاشی می‌نویسد: مطمئناً در این جا فرد از بیشترین آزادی برخوردار است، و می‌تواند نیروی خود را برای انتخاب نهایی به کار گیرد و دیدگاه شخصی خویش را درباره جهانی که او را دربر گرفته، بی‌تهدید یا ترس از سرزنش به عموم عرضه کند... یک نقاشی زندگی درونی موجود انسانی را آن گونه که هست نشان می‌دهد.^(۲۸) به نظر او دانش‌آموزان می‌توانند از طریق هنر به این واقعیت نهایی دست یابند که از خودی یگانه و

بی‌مانند برخوردارند. نقاشی قلمرو کاوش و کشف تجربه‌های تازه درباره خود و جهانی است که در آن زندگی می‌کنند. در این سپهر است که دانش‌آموزان به توانایی خلاقه خود پی می‌برند و به احساسها و نگرشهای خود درباره هستی آگاهی می‌یابند. او می‌نویسد: «قبلاً در برنامه‌های مدارس ما شاهد این رویکرد در زمینه هنر بوده‌ایم. برای پسران و دختران، به ویژه در مدارس ابتدایی، تجربه‌های در زمینه نقاشی، کوزه‌گری^(۲۹) و ساختن چیزهای متحرک شده است، بدون این که بر مفهومی از پیش ترتیب داده شده یا شکل‌هایی که حتماً باید از آن تقلید کنند، متکی باشند. در عوض تا آن جا که ممکن بود از آزادی بهره می‌بردند تا به کاوش در قلمرو رنگ، شکل، تناسب و فرم بپردازند و از این طریق آنچه را باید درباره جهانی که در آن زندگی می‌کنند بگویند، بیابند. لازم نیست که کارهای آنان مورد قضاوت و ارزیابی قرار گیرد؛ طراحی‌ها و آنچه را آفریده‌اند در واقع بیان عمومی احساسات شخصی‌شان است.

موریس در کنار هنر معتقد است که علوم اجتماعی نیز می‌توانند زمینه شکوفایی نیروی انتخاب دانش‌آموزان را فراهم کنند. به نظر او اگرچه علوم اجتماعی را مطالعه رفتار گروهی تعریف می‌کنند، با این همه باید آن را در نهایت انگیزش انسان تعریف نمود. به نظر او انگیزش نه موضوعی اجتماعی بلکه فردی است. از این رو می‌توان در درس علوم اجتماعی دانش‌آموزان را برانگیخت تا درباره مسائلی چون: تفاوت‌های فردی در دیدگاه زنان و مردان، زندگی خانوادگی و زناشویی، احزاب سیاسی گوناگون و راههایی که آنها به تحریک عواطف مردم متوسل می‌شوند، اختلاف ایدئولوژی‌های غربی و شرقی و تضادهای موجود در فرهنگ‌ها، برخورد میان نظامهای ارزشی چون ماتریالیسم و عقل‌گرایی

و کشمکش‌هایی که در میان مذاهب گوناگون وجود دارد تا ذهن انسانها برای خدمت به خداوند جلب کنند، مطالعه کنند.^(۳۰)

یاسپرس نیز بی‌آنکه اهمیت درس‌های گوناگون را نادیده گیرد، بر آموزش فلسفه و فلسفیدن تأکید دارد. بی‌گمان آدمیان برای زیستن در جهان کنونی به دانش‌های متنوع

علمی و فنی نیازمندند، اما ضرورت آموختن آنها برای برطرف ساختن نیازهای گوناگون ماست. آنچه در این جریان بسیار نادیده گرفته می‌شود، غفلت از آگاهی یافتن به خود و امکانهای بسیاری است که از آن برخورداریم. تنها فلسفه و بر زمینه فلسفیدن است که آدمی می‌تواند به چنین آگاهی‌ای دست یابد. فلسفیدن زمینه بیداری ماست. فلسفه یا فلسفیدن برای یاسپرس آن گونه اندیشیدنی است که آدمی را به خود می‌آورد، بی‌آن که دانشی تمام و کلی در اختیار او بگذارد. او می‌نویسد: «گونه‌ای اندیشیدن یافت می‌شود که به معنی علمی، همگانی و دارای اعتبار کلی نیست. ولی همین اندیشیدن فلسفی است که مرا به خود می‌آورد. اثر این گونه اندیشیدن در کردارهای درونی من است. این اندیشیدن سرچشمه‌هایی را در من بیدار می‌کند که حتی علم نیز معنای خود را از آنها می‌گیرد.»^(۲۱)

به نظر یاسپرس فلسفیدن که ریشه در درون آدمی دارد، هرگز به پاسخهای تمام نمی‌انجامد. فیلسوف پیوسته در راه است. فلسفیدن راهی برای به خود آمدن، خود شدن و اصالت یافتن هستی است. از این رو او فلسفه خود را فلسفه هستی می‌خواند. فلسفه هستی در نگاه یاسپرس، آن گونه اندیشیدنی است که تنها بر زمینه آگاهی از وضعیت‌های سامانی شکفته می‌شود. زیرا اگرچه در اندیشه هستی از دانش‌های بسیار استفاده می‌شود، ولی فیلسوف هستی نه در پی شناسایی موضوعها، بلکه به دنبال روشنگری هستی انسانی و به کار آوردن آن است؛ کاری که تنها با آگاهی به وضعیت‌های سامانی ممکن می‌شود. این گونه اندیشیدن که راهی است به سوی «خود شدن» و «خود آمدن» تنها در وضعیت‌های سامانی یعنی آزمونهایی که آدمی را تا مرز بودن و نبودن - که تو گویی مرزهای هستی او هستند - پیش می‌برد، ممکن می‌گردد. آزمون‌هایی که آدمی در اوج شادی و سرشاری و یا در ژرفای اندوه و رنج و سرگشتگی به آنها دست می‌یابد ... تنها در وضعیت‌های سامانی است که هستی شکفته می‌شود.»^(۲۲)

از این روست که یاسپرس آموزش فلسفه را چه در دبیرستان و چه در دانشگاه لازم می‌شمارد. او می‌نویسد: «فلسفه را باید در مدارس همچون دانشگاهها تدریس نمود. اما دانش‌آموزان دبیرستانی و دانشجویان دانشگاهی نباید آن را به اجبار برگزینند. شخصیت

معلم فلسفه و رغبت جوانان باید در یافتن هم آزاد باشد. اجبار پایان فلسفه است.»^(۳۳) البته همان گونه که یاسپرس گفته است نمی‌توان برای آن برنامه‌ریزی نمود و به عنوان نمونه پذیرفت که هر دانشگاهی اندیشه فلسفی یک فیلسوف را آموزش بدهد و چنین کاری امکان آشنایی دانشجویان را با اندیشه‌های گوناگون از میان می‌برد؛ حال آن که بر زمینه این آشنایی است که فلسفیدن عمیق ممکن می‌شود. «فلسفیدن حقیقی و بزرگ، فلسفیدنی است که با آن ما یگانه می‌شویم و معنای وجودمان روشنی می‌یابد، سراسر زندگی‌مان را فرا می‌گیرد و می‌گذارد تا با حقیقت پیوند یابیم. برای چنین فلسفیدنی نمی‌توان برنامه‌ریزی کرد.»^(۳۴)

به نظر یاسپرس برای آن که شوق فلسفیدن گسترش یابد، وظیفه دانشگاهها این است که آن را با زندگانی عملی پیوند زنند تا زمینه آشنایی تمامی آنها با فلسفه فراهم گردد. حال آن که در وضعیت کنونی مسأله به گونه‌ای دیگر است. فلسفه با تبدیل شدن به مشغولیتی شخصی و برای مقاصد تزئینی، به صورت سطحی درآمده است. یکی از علت‌هایی که چنین وضعیتی را سبب شده است، این است که در طی صد و پنجاه سال اخیر چشم‌ها بیش از هر چیز به پیشرفتهای علمی، فنی و اقتصادی خیره شده است و فلسفه چیزی تلقی شده که به اعصار گذشته تعلق دارد؛ یعنی میراث گذشتگان است. در حالی که در دهه‌های اخیر همه جا از لزوم وحدت علم و فلسفه سخن به میان آمده، اما چون فلسفه از واقعیت‌های زمانه جدا افتاده است، چنین وحدتی جامعه عمل نپوشیده است. فیلسوفان بی‌آن که ضرورت وحدت فلسفه و زندگانی را درک کرده باشند، به فلسفه‌های گذشتگان دلخوشند. آنها چنان به این فلسفه‌ها مشغولند که یک گردآورنده گیاهان به گیاهان زیبای خود، بی‌آن که بتواند زندگانی را در آنها بدمند. از این‌روست که یاسپرس به مؤسسه‌های آموزش فلسفه لزوم برقرار کردن چنین ارتباطی را گوشزد می‌کند.

با این همه آموزش فلسفه به جوانان، نیازمند فراهم ساختن زمینه‌هایی است. مهمترین این زمینه‌ها، خواندن تاریخ فلسفه است. تاریخ فلسفه خود زمینه اندیشیدن درباره پاسخی است که فیلسوفان فراهم آورده‌اند. می‌توان از نوشته‌های فیلسوفان بزرگ چون راهنمای اندیشه جوانان بهره جست. لازم است که جوانان با فلسفه‌های بزرگ گذشته ارتباط

برقرار کنند، هر چند کاری بس دشوار باشد. اما اجباری کردن آموزش فلسفه هم کاری نارواست. «تحصیل فلسفه برای دانش‌آموزان باید آزاد باقی بماند. لازم نیست که همگان فلسفه بخوانند. گرچه هر حرفه‌ای به فلسفه محتاج است، تحمیل دوره‌ها یا درسهای اجباری و یا واداشتن دانش‌آموزان به موفق‌شدن در امتحان فلسفه برای دستیابی به امتیازهای خاص، به جای آن که چنین نیازی را برآورد، آن را آشفته‌تر می‌سازد. چنین کاری نه برای فلسفه‌ای که خود از جذابیت بی‌بهره است فایده‌ای دارد و نه برای شاگردانی که از فلسفیدن ناتوانند.»^(۳۵) یاسپرس پیشنهاد می‌کند که فلسفه در سالهای بالاتر تدریس شود و آن گونه که در بسیاری از جاها رایج است متن‌های فلسفی به صورت منظم انتخاب و از منظر فلسفی تفسیر شوند. یاسپرس چنین کاری را شرط برانگیختن توجه جوانان به فلسفه می‌داند. با این حال او آموزش فلسفه را در دبیرستان متفاوت از دانشگاه می‌داند و می‌نویسد: «به یقین مقصود از آموزش فلسفی در مدارس آماده شدن برای تحصیل بعدی فلسفه در دانشگاه نیست. آنچه ما می‌خواهیم به جوان بدهیم، این است که او را از تاریکی برهانیم و احساس خود به خودی فلسفیدن را در او بیدار سازیم. این ایده‌ای است که به او یاری می‌رساند تا راه خویش را بیابد. جهانی نو برای او بگشاید: جهانی از معنویت انسانی... محصول چنین آموزشی شکفتنی است مستقل، نه آماده شدن برای چیزی که از پی می‌آید، چیزی که اینک دست نیافتنی است.»^(۳۶)

به نظر او آنگاه می‌توان چنین آموزشی را ارائه کرد که فلسفه از بالاترین حد اعتبار خود برخوردار باشد و چون یک درس لازم در هر حرفه‌ای، و البته انتخابی، تدریس می‌شود. در این صورت است که دانش‌آموزان خود را در دوران آموختن فلسفه، عاشقانه وقف آن می‌کنند. یاسپرس توصیه می‌کند که در آموزش فلسفه، فلسفه‌ای انتخاب شود که مناسب آنها باشد. از این رو او آموزش فلسفه‌ای را که از ابتدا دانش‌آموزان را به سمت و سوی خاصی می‌کشاند - به عنوان نمونه فلسفه‌های الحادی، تجربی - منطقی یا پوزیتیویستی - در دبیرستانها نامناسب می‌داند. به نظر او یافتن مرز میان فلسفه‌های مناسب از نامناسب از مسؤولیت‌های دشوار آموزشگاه است.

بنابراین آموزگاران فلسفه از یک سو باید برای پرسش‌های بی‌پایان جوانان - که در بزرگسالی رو به اقوال می‌گذارد - پاسخ‌هایی در خور بیابند، بی‌آن که در این کار افراط کنند. و از سوی دیگر آموزش فلسفه در دبیرستان نباید گسترده باشد، بلکه با انتخاب متنهای محدود، زمینه اندیشیدن فلسفی را در آنان بیدار نمایند.

در نگاه یاسپرس نه تنها تحمیل فلسفه‌ای خاص، بلکه تحمیل هر نوع نگرشی نارواست. زیرا احترام به آزادی انتخاب دانش‌آموزان تنها راه حقیقی تربیت هستی‌آسا است. نه تنها باید در انتخاب و آموزش هر محتوایی به آزادی دانش‌آموزان احترام گذارد، بلکه به کارگیری روش مناسب آموزش با همین معیار سنجیده می‌شود. فیلسوفان هستی‌مناسب‌ترین شیوه آموزش را به کارگیری روش گفتگو می‌دانند. زیرا آموزگار نه تنها با به کارگیری روش گفتگو قوه داوری دانش‌آموز را شکوفا می‌کند بلکه «اعتماد» او را نیز به خود جلب می‌نماید. اعتماد شرط نفوذ معنوی آموزگار است که تنها بر زمینه ارتباط و گفتگویی اصیل و انسانی به دست می‌آید.

گفتگو اصیل‌ترین شکل ارتباط است. گفتگو برخورد آزادانه دو انسان است که بی‌آن که بخواهند بر یکدیگر غلبه یابند، تجربه مشترکی را پدید می‌آورند تا به یگانگی دست یابند. شوق غلبه بر دیگری در گفتگو نشانه «سوفیسم» است. گفتگو میان انسانها آنگاه چون راهی برای ارتباط برگزیده می‌شود که دوستدار حقیقت باشند؛ و حقیقت پیوسته با دو تن آغاز می‌شود. بی‌گفتگو آدمی گرفتار تعصب‌های کور خواهد شد. یاسپرس در کتاب افلاطون می‌نویسد: «فرد به تنهایی نمی‌تواند پی به حقیقت ببرد. از این رو دیگری را می‌جوید تا اندیشه خود را با او درمیان نهد و به یاری او به درستی آنچه می‌اندیشد اطمینان یابد.»^(۳۷) در گفتگو هدف کشف حقیقت است، حقیقتی که تنها با پذیرش تناقض‌ها و در رد و اثبات آشکار می‌شود. «دیالوگ» طریق حقیقت است. از این رو کسی که با دیگری گفتگو می‌آغازد اگر مخالف حقیقت باشد از پای درمی‌آید. گفتگو با کسی که مخالف حقیقت است و می‌خواهد دهان حریف را ببندد، بی‌معنی است. از این رو صاحبان عقاید جزمی و نیست‌انگاران (نیهیلیست‌ها) مخالف گفتگو هستند. اینان از گفتگو خاصیت طبیعیش را سلب می‌کنند. همه قدرتهایی که

خواهان خلاف حقیقت‌اند، مانع گفتگو می‌شوند و اگر بتوانند گفتگو با طرف مخالف را ممنوع می‌سازند.^(۳۸)

یاسپرس برای گفتگو شرطهایی را پیش می‌نهد: نخست این که گفتگو باید تنها میان دو نفر باشد نه بیشتر. آنجا که بیش از دو نفر به گفتگو بپردازند، سخن به نتیجه‌ای نمی‌رسد و یا بی‌هنگام قطع و بحث آشفته می‌شود. دوم، توانایی شنیدن. «کسی که می‌خواهد سخن بگوید باید در حال جست و جو، و آماده قانع‌شدن باشد نه آنکه گمان برد که حقیقت نهایی را یافته و به چنگ آورده است.»^(۳۹) سوم، رفتار شایسته: «آزادمنشی و خیرخواهی نسبت به دیگری از ضروریات است. نه تنها انواع استدلالهای منطقی بلکه نحوه‌ای که آن استدلالها در گفتگو به کار برده می‌شوند، شرط حقیقت‌جویی مشترک است.»^(۴۰) هر گونه سخن گفتن آمرانه ارتباط را از میان می‌برد و گفتگو را به صورت رابطه‌ای فرادست و فرودست درمی‌آورد. پای فشردن بر عقاید باطل از دیگر موارد رفتار ناشایست است. چهارم، خوش‌بینی به رقیب: هر گفتگویی برای دستیابی به حقیقت است، از این رو باید به تلاش رقیب برای کشف حقیقت خوش‌بین بود، خوش‌بینی به این که او آنچه را که از آن سخن گفته می‌شود درمی‌یابد.

براین اساس نظام آموزشی آنگاه می‌تواند زمینه‌های شکوفایی هستی‌دانش‌آموزان را فراهم سازد که مدرسه محیطی برای پدیدار شدن ارتباطی اصیل، همدلانه و هستی‌آسا بین دو قطب تغییر یابنده: یعنی آموزگار و دانش‌آموزان باشد. در این ارتباط تنها دانش‌آموزان نیستند که تحول می‌یابند، زیرا به سخن یاسپرس ارتباط همدلانه، ارتباطی است که در آن دو طرف هر زمان صورتی نو و جلوه‌ای تازه می‌یابند که وصف‌ناکردنی است. ارتباط همدلانه بین آموزگار و دانش‌آموزان بر زمینه گفتگو شکل می‌گیرد، و مهمترین شرط آن این است که آموزگار با احترام‌گذاردن به شخصیت دانش‌آموزان، تاب شنیدن سخن آنها را داشته باشد. آموزگار بی‌بهره از این توان، جریان آموزش را به جریانی یک طرفه بدل می‌سازد. در این وضعیت رابطه او با شاگرد، به صورت رابطه حاکم و محکوم درمی‌آید. از این‌روست که

می‌توان چون «مارتین بوبر»^(۴۱) قطب مقابل گفتگو را دیکته‌کردن خواند، که در آن فرد با تحمیل خود بر دیگری، او را تنها به سطح شنونده حرفهای خویش تنزل می‌دهد. از عیب‌های بزرگ نظام آموزشی کنونی، این است که با دستکاری مدام ذهن دانش‌آموزان، آنها را به تلقین و تقلید وا می‌دارد. آنان فرمانبرداران بی‌چون و چرای آموزگاران خویشند و بی‌آن که بدانند فایده آنچه می‌آموزند چیست، به ناچار به حفظ طوطی‌وار آن می‌پردازند و آنگاه که زمان آن فرا رسد، آموخته‌های خویش را بی‌کم و کاست باز پس می‌دهند. آنچه دانش‌آموزان می‌آموزند در نتیجه ارتباطی دیالکتیکی فراهم نمی‌آید، از این رو تجربه نمی‌شود. در حالی که محیط آموزشی باید زمینه شکوفا ساختن تجربه‌های زنده را بر بنیاد دیالکتیکی هستی‌آسا ممکن کند؛ تجربه‌هایی که با نفوذ در درون دانش‌آموزان جهان‌نگری آنان را بنیان می‌نهد. بدین سان است که کار آموزگار تنها ارائه دانش نیست، بلکه فراهم آوردن فضایی آزاد و توأم با همدلی برای اندیشیدن، سنجیدن و پس از آن پذیرفتن است. در این صورت است که دانش انسانی چون جریانی زنده تداوم پیدا می‌کند. اما همان گونه که «نلر» نیز به درستی بدان اشاره کرد است این بدان معنا نیست که خواهیم تا جریان آموزش به صورت دلبخواهی درآید، زیرا: «این کار نشانه بی‌مسئولیتی است. زیرا شاگرد در آن زمینه از تخصص بی‌بهره است. با این همه آموزگار نیز نباید یک تفسیر را به دانش‌آموز تحمیل کند یا بی‌آن که دانش‌آموزان آگاه باشند در ذهن آنها وارد نماید. زیرا چنین کاری از ارزش دانش‌آموز می‌کاهد و او را به موضوعی که باید با فریب به او آموزش داد بدل می‌کند.»^(۴۲)

نتیجه‌گیری

همان گونه که پیداست محور آموزش و پرورش در فلسفه هستی همانا انسان و احترام به آزادی انتخاب اوست. بنیاد هرگونه انتخاب حقیقی آگاهی آدمی است به امکانهای خود و شکوفاکردن آنها. معیار برتری یک نظام آموزشی در این پرسش اساسی نهفته است که آیا زمینه‌های رشد آگاهی و تحقیق هستی دانش‌آموزان را فراهم می‌سازد؟ فیلسوفان هستی نشان دادند که رسالت حقیقی نظام آموزشی تنها در این نیست که دانش‌آموزان را

انسانهای متخصص در زمینه‌ای بسازد، بلکه برترین وظیفه نظام آموزشی در این است که شوق دانش‌آموزان را برای تحقق هستی ممتازشان برانگیزاند. البته در این راه آنها از آموختن علم و فن بی‌نیاز نیستند. با این همه آموختن علم و فن به خودی خود هدف نیست، بلکه زمینه‌ای برای بیداری آدمی نسبت به امکانهای خویش است. برانگیختن شوق دانش‌آموزان به واقعیت بخشیدن به آن ویژگیهایی که انسان شدن آنها بدانها وابسته است هدف غایی نظام آموزشی راستین است که البته در این کار آموزگاران نقشی بس با اهمیت برعهده دارند. این آن درس بزرگی است که باید از فلسفه هستی بیاموزیم و به کارش گیریم.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

پی‌نوشتها

- 1- Jean Wahl; Philosophies of Existence, Translated by F.M. Lory, First pub, Routledge & Kegan Paul, London, 1959.
- ۲- ه ج، بلاکهام، شش متفکر اگزیستانسیالیست، ترجمه محسن حکیمی، چاپ پدو، انتشارات مرکز، تهران، ۱۳۷۲، ص ۵.
- ۳- میرعبدالحسین نقیب‌زاده، درآمدی به فلسفه، انتشارات طهوری، چاپ دوم، تهران، ۱۳۷۲، ص ۲۴۹.
- ۴- همان کتاب.
- ۵- جان مک‌کورای، مارتین هایدگر، ترجمه سعید حنایی کاشانی، انتشارات گروس، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۶، ص ۵۳.
- ۶- همان، ص ۵۵.
- 7- Karl Jaspers; Reason and Existence, Translated by William Earle, Routledge & Kegan Paul, London. 1949. P 60-61.
- 8- Ibid. P. 63.
- 9- George Kneller, Introduction to the Philosophy of Education, Second Edition, John Wiley & Sones, New York, 1971, INC, P. 79.
- 10-Ibid
- 11-Ibid
- 12-Mass Society
- 13-Society
- 14-Community
- ۱۵- میرعبدالحسن نقیب‌زاده، نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، انتشارات طهوری، چاپ ششم، تهران، ۱۳۷۴، ص ۲۰۲.
- ۱۶- همان کتاب.
- ۱۷- همان، ص ۱۸۵-۱۸۶.
- 18- Karl Jaspers, Philosophy and World, PP. 23-4.
- 19- Ibid, P. 24.
- 20- Karl Jaspers, Philosophy and World, P. 25.

انسان، آزادی و تربیت در فلسفه هستی ۲۸۰

- ۲۱- میرعبدالحسین نقیبزاده، نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، ص ۱۸۷.
- 22- Karl Jaspers, Philosophy and World, P. 26.
- 23- Ibid, P. 27.
- ۲۴- میرعبدالحسین نقیبزاده، نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، ص ۱۸۸.
- 25- Karl Jaspers, Philosophy and World, P. 29.
- 26- Self – Choosing.
- 27- Morris, P. 77.
- 28- Morris, Van Cleve. Philosophy and the American School, Houghton Mifflin Company, Boston, 1961, P. 102.
- 29- Clay – Modeling.
- 30- Ibid
- ۳۱- میرعبدالحسین نقیبزاده، درآمدی به فلسفه، ص ۲۶۲.
- ۳۲- همان کتاب، ص ۲۶۲-۲۶۳.
- 33- Philosophy and World, P. 17.
- 34- Ibid
- 35- Ibid, P. 18.
- 36- Ibid, P. 19.
- ۳۷- یاسپرس، کارل؛ افلاطون، ترجمه محمدحسن لطفی، انتشارات خوارزمی، تهران، ۱۳۷۵، ص ۷۲.
- ۳۸- همان کتاب، ۷۳.
- ۳۹- همان کتاب، ص ۷۵.
- ۴۰- همان کتاب، ص ۷۶-۷۷.
- 41- Kneller, George. Introduction to the Philosophy of Education, Wiley & Sones, INC. 1971
- 42- Ibid, P. 81.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع و مأخذ

- ۱- بلاکهام، ه.ج.: *شش متفکر اگزیستانسیالیست*، ترجمه محسن حکیمی، چاپ دوم، انتشارات مرکز، تهران، ۱۳۷۲.
- ۲- کی یرکگار، سورن: *بیماری به سوی مرگ*، ترجمه رویا منجم، انتشارات طرح نو، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۶.
- ۳- مک کواری، جان: *مارتین هایدگر*، ترجمه سعید حنایی کاشانی، انتشارات گروس، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۶.
- ۴- نقیبزاده، میرعبدالحسین: *درآمدی به فلسفه*، انتشارات طهوری، چاپ دوم، تهران، ۱۳۷۲.
- ۵- _____ : *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*، انتشارات طهوری، چاپ ششم، تهران، ۱۳۷۴.
- ۶- یاسپرس، کارل: *کانت*. ترجمه میرعبدالحسین نقیبزاده، انتشارات طهوری، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۲.
- ۷- _____ : *افلاطون*. ترجمه محمدحسن لطفی، انتشارات خوارزمی، تهران، ۱۳۷۵.
- 8- Jaspers, Karl (1946) *Reason and Existence*, Trans. William Earl. Routledge & Kegan Paul, London.
- 9- _____ (1970) *Philosophy*, Vol. 2, Trans. E.A. Ashton. The University of Chicago.
- 10- _____ (1970) *Philosophy*, Vol. 2, Trans. E.A. Ashton. University of Chicago.
- 11- _____ (1963) *Philosophy and World*, Trans. E.A. Ashton. Henry Regnery Company Chicago.
- 12- Wahl, Jean (1959) *Philosophies of Existence*. Trans. F.M. Lory, first Pub. Routledge & Kegan Paul, London.
- 13- Kneller, George (1971) *Introduction to the Philosophy of Education*. Second edition, John Wily & Sons, New York.
- 14- Moris, Von Cleve (1961) *Philosophy and the American School*. Houghton Company, Boston.