

An Analysis of the Barriers to Rational Education on Hegel's Perspective

Reza Ali Nowrouzi^{✉1}  | Fahimeh Hajiani²

1. Corresponding Author, Associate Professor of Education Department, University of Isfahan, Isfahan, Iran. E-mail: r.nowrouzi@edu.ui.ac.ir
2. PhD of Philosophy of Education, Islamic Azad University, Isfahan Branch, Isfahan, Iran. E-mail: fahimeh.hajiyani@gmail.com

Article Info

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Article history:

Received 14 June 2022

Received in revised 4
September 2022

Accepted 7 September 2022

Published online 20 November
2022

Keywords:

Hegel, rational, Barriers,
education, consciousness, mind.

The main purpose of this study is to analyze the barriers to intellectual education on Hegel's point of view. The present research was qualitative research and the research method used was qualitative content analysis. The results of this study showed that the individual barriers to rational education from Hegel's point of view are: self-centered, fear, abstraction, negative skepticism, austerity and social barriers to rational education are: utilitarianism, collectivism, hypocrisy and fear of judgment. Negative. According to Hegel, obstacles to intellectual education begin when a person, due to lack of personal independence, lack of free will and lack of reciprocal and equal relationship with another, can not act as an independent intellectual being or when actuality It should not act as an independent rational being, but as an object serving the interests and purposes of other people. However, Hegel considers the obstacles of rational training as other stages of raising awareness as a step towards the development and promotion of the individual's personality, because consciousness faces these limitations and the intellectual obstacles and suffering that it suffers in the meantime. Can be aware of his inadequacies, which leads him to put himself in front of himself as an object and by exploring himself, to re-measure his understanding of himself, to know what he is. And it overcomes its one-sidedness.

Cite this article: Nowrouzi, Reza Ali; Hajiani, Fahimeh. (2022). An Analysis of the Barriers to Rational Education on Hegel's Perspective. *Journal of Philosophical Investigations*, 16(40), 521-539. DOI: <http://doi.org/10.22034/JPIUT.2022.52075.3245>



© The Author(s).

DOI: <http://doi.org/10.22034/JPIUT.2022.52075.3245>

Publisher: University of Tabriz.

Extended Abstract

Introduction

Human rationality is not perfect, but must be perfected throughout a lifetime. In other words, the human rationality is capable of being trained which means it “can” and basically “must” be trained. Accordingly, the main direction of rational education is to cultivate rational and moral powers and pay attention to the rational dimension of personality because it is the basic pillar of all human existence (Dehghan Simkani, 2013: 24). In the meantime, Hegelian rational education takes on an added importance and attention, because Hegelian rationality constantly finds its inadequacy with the updated knowledge it acquires, splitting from the inside and revising itself. In addition, rationality is pragmatic and can measure and reflect on itself by acting in the real environment, and is no longer static and dogmatic, but dynamic and continuously evolving, which always evolves in accordance with the development of individual and collective consciousness. On the other hand, it is not in ideal situations but in limitations and deficiencies that it realizes its inadequacy and improves itself by going beyond itself and overcoming its inadequacies.

Results

According to Hegelian perspective, one of the bounded rationalities is the existence of “egocentrism” between two conscious individuals who have just become aware of their existence and “egoism” in the world of sensory phenomena. In this regard, instead of two people with equal status and dignity standing in front of each other, there is a possessive and one-sided relationship between them, in which there is no understanding, satisfaction, and consensus. Another bounded rationality from Hegel’s point of view is the presence of the element of “fear” in a person, which can be a negative or positive factor in rational development, depending on the direction in which fear is directed and what result it reaches. Fear is considered a positive element when it causes a person expresses their desires in a positive direction such as work. However, when fear leads to neglecting oneself and serving someone else’s selfish goals, it is considered a negative element.

Another bounded rationality is “abstractionism”, according to Hegel, concepts such as good, evil, ethics, etc., can find their real value and content with pragmatism, and these concepts will remain only abstractive concepts without acting in the real world. This lack of action does not make it possible for human consciousness to test itself in real situations to be aware of its mistakes, shortcomings, misunderstandings and unilateralism, and for this reason “his thought becomes empty of content” (Hegel, 2020: 149). This leads to “negative skepticism” where one doubts everything, even lofty ideals. Moreover, this results in moving away from the material world and “austerity” at this stage, because man sees their material body as an obstacle to joining God’s spiritual being, they always feel false guilt, blame, and humiliation.

“Utilitarianism” is another bounded rationality that arises when selfish goals are placed behind rational products and constructions, as a result, intellect no longer recognizes its products. Another bounded rationality is the “communitarianism” in which the individual rationality is in line with the whole community. Therefore, at this stage, people do not have independent rational and moral judgment, nor are

they conscious individuals whose personal and rational judgments intervene in their actions, and they will not take responsibility for collective actions individually.

Another bounded rationality from Hegel's perspective is "pretense and hypocrisy" which emerges from the "belief authority". According to him, this happens when the norms governing the moral and religious life of people are reduced to a set of external actions. In this sense, man does not only act according to the prescriptive rules, but also does not include rational and moral awareness, conscience, and moral intuitions in action. Consequently, man does not care about the rightness or sanctity of what they do and whether they believe in these actions or not. On the other hand, since it is claimed that the aforementioned rules are the manifestation of God's will and their references and prescriptive rules are legitimized in this way, therefore both morality and religion become a kind of blind obedience.

From Hegel's point of view, one of the other bounded rationalities is the excessive obsession with paying attention to the opinions of others in rational decisions, which leads to the loss of courage to act. Since they are afraid that others will misinterpret of their actions, they do not take action in order to look good in the eyes of others.

Conclusion

In order to achieve rational development, each person must recognize themselves not only as a being of independent rational judgment but also as a being of a social nature. Meanwhile, neither side of the relationship should sacrifice the other side, so an individual can benefit from intersubjective interactions to overcome the biases, distortions, and unilateralism of their consciousness. Finally, they make decisions based on their rational judgments and perform actions that they consider correct and rational.

تحلیلی بر موانع تربیت عقلانی از دیدگاه هگل

رضاعلی نوروزی^۱ | فهیمه حاجیانی^۲

۱. نویسنده مسئول، دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: r.norouzi@edu.ui.ac.ir
۲. دانش آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، واحد اصفهان، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه: fahimeh.hajiyani@gmail.com

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

هدف اصلی این پژوهش تحلیل موانع تربیت عقلی از دیدگاه هگل است. پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های کیفی و روش تحقیق به کاررفته، روش تحلیل محتوای کیفی است. نتایج این پژوهش نشان داد که موانع فردی تربیت عقلانی از دیدگاه هگل عبارتند از: خودمجویی، ترس، تجریدگرایی، شکاکیت سلبی، ریاضت‌کشی و موانع اجتماعی تربیت عقلانی عبارتند از: فایده باوری، جماعت باوری، تظاهر و ریاکاری و ترس از قضاوت منفی. از نگاه هگل موانع تربیت عقلی زمانی آغاز می‌گردد که فرد به دلیل عدم وجود استقلال شخصی، نبود آزادی اراده و عدم وجود جایگاه متقابل و برابر نسبت به دیگری، نتواند خود را به عنوان موجود مستقل عقلانی فعلیت بخشد و یا زمانی که فعلیت یابد به عنوان موجود مستقل عقلانی فعلیت نیابد؛ بلکه به عنوان ابژه‌ای در خدمت منافع و مقاصد افراد دیگر قرار گیرد. باین حال هگل موانع تربیت عقلانی را همچون سایر مراحل ارتقای آگاهی گامی در جهت رشد و ارتقاء شخصیت فرد به حساب می‌آورد چرا که آگاهی با روبرو شدن با این محدودیت‌ها و موانع عقلی و رنجی که در این میان متحمل می‌گردد، می‌تواند به نابسندگی‌های خود وقوف یافته که این امر منجر به این می‌گردد که خود را به مثابه ابژه در مقابل خود نهد و با کندوکاو در خود، خود را به سنجش مجدد فهمش از خود، شناخت چپستی خود و غلبه بر یک‌جانبه‌نگری‌های خود وادارد.

کلیدواژه‌ها:
هگل، موانع عقلی، تربیت عقلانی، آگاهی، ذهن.

استناد: نوروزی، رضاعلی؛ حاجیانی، فهیمه. (۱۴۰۱). تحلیلی بر موانع تربیت عقلانی از دیدگاه هگل. *پژوهش‌های فلسفی*، ۱۶(۴۰): ۵۳۹-۵۲۱. DOI: <http://doi.org/10.22034/JPIUT.2022.52075.3245>



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه تبریز.

مقدمه

اساساً نباید بعد عقلانی را در عرض سایر ابعاد وجودی انسان تلقی کرد؛ بلکه باید آن را تنها وجه جدایی انسان از سایر موجودات و محور فعالیت‌هایی دانست که انسانیت انسان را به ظهور می‌رساند. نیروی عقلانی انسان کامل و تام نیست؛ بلکه باید در مسیر زندگی به کمال برسد. به بیان دیگر قوه عقلانی تربیت‌پذیر است یعنی «می‌تواند» و اساساً «باید» تربیت شود. براین اساس باید از تربیت عقلانی به‌مثابه تربیتی سخن گفت که جهت‌گیری اصلی آن پرورش قوای عقلانی، اخلاقی و توجه به بعد عقلانی شخصیت چنان رکن اساسی همه ابعاد وجودی آدمی است (دهقان سیمکانی، ۱۳۹۱: ۲۴).

در تعریف تربیت عقلانی تعاریف فراوانی وجود دارد از جمله سقراط^۱ در جهت تربیت انسان‌ها بنیاد هر بدکرداری را نادانی انسان می‌دانست و می‌کوشید شخص را تا جایی که امکان دارد به سمت دانایی هدایت کند (نقیب‌زاده، ۱۴۰۰: ۴۴). ارسطو^۲ نیز بر این عقیده بود که ذهن یا عقل آدمی به او قدرت اندیشیدن می‌دهد و شخصی که به‌راستی تربیت‌یافته باشد در هدایت فعل اخلاقی عقل خود را به کار می‌اندازد (گوتک^۳، ۱۳۹۵: ۵۰-۵۱). برودی^۴ نیز همانند ارسطو معتقد است که تصمیمات اخلاقی ما باید بر پایه عقل اتخاذ شوند. از نظر وی معنای خودفرمانی آن است که ما قابلیت‌های خود را به‌گونه‌ای سازمان داده و تعیین بخشیم که بتوانیم اهداف ارزشمند به دست آوریم (گوتک، ۱۳۹۵: ۶۴). کانت^۵ نیز بر این عقیده است که خرد ناب^۶ صرفاً خواهان آن است که آنچه انجام می‌دهیم یا تأیید می‌کنیم کلیت پذیر باشد و ما را به یک اقدام اخلاقی جمعی اثباتی هدایت کند (فیندلی^۷ و بریج^۸، ۱۳۹۵: ۱۴۲). پوپر^۹ در بحث از عقلانیت از عقلانیت انتقادی سخن می‌گوید که در مقابل رویکرد جزمی قرار می‌گیرد که در آن فرد از طریق کشف و حذف خطاهایش می‌تواند فراهم‌کننده تجربه مثبتی باشد که از واقعیت کسب می‌کند و بدین طریق راهی بهتر و نزدیک‌تر به شناخت حقیقت پیدا کند (پوپر، ۱۹۷۲: ۳۶۰).

به‌طور کلی تربیت عقلانی از منظر هگل^{۱۰} را می‌توان چنین بیان کرد که تربیت عقلانی عبارت است از عقلانیتی خودآیین^{۱۱}، خودتعیین‌بخش^{۱۲}، خودتربیت‌کننده، خودپرورش‌دهنده، خودساز و دارای تفکری تأملی که معنای چیستی و ذات پنهان چیزها را مورد بررسی، تحلیل و تأمل قرار می‌دهد تا از مستوریتی که از سر بدیهی پنداشتن امور از عقل پنهان مانده است و فرد را به متداول‌ترین فهم از امور کشانده است، پرده بردارد و بدین طریق حقیقت، امکان‌های پنهان خود را بر عقل آشکار سازد. در این میان مرتبی با مواجه شدن با محدودیت‌های عقلی در دنیای واقعی متوجه می‌گردد که آگاهی، قضاوت و درک و فهم وی از امور نابسند و ناکافی است و این امر وی را به تحلیل انتقادی آگاهی خود وامی‌دارد و بدین طریق تفکر دوباره شده وی، به خود در درون خود می‌اندیشد، خود را مورد بازنگری قرار می‌دهد، آگاهی و عقلانیت خود را زیر سؤال می‌برد تا حقیقت را آن‌گونه که واقعاً هست، نه آن‌گونه که به‌صورت ناقص دریافت شده است، کشف کند و با شناخت جدید از حقیقت، فرد از، از خودبیگانگی درونی به در آمده و آگاهی دوباره وی به وحدت با خود بازمی‌گردد و بدین طریق فرد به‌سوی خودآگاهی^{۱۳} عقلانی بازمی‌گردد و سپس این عقلانیت درونی شده مجدداً در دنیای واقعی به حیطة عمل درمی‌آید و حیطة عملی وی در واقع همان اخلاق عینی است. چرا که «عقل، اخلاق و ایده امر اخلاقی را امری ضروری برای عینیت بخشیدن به خود، هم در زمینه نظری و هم در زمینه عملی تشخیص می‌دهد» (هگل، ۲۰۱۰: ۳۷۷؛ ۱۳۹۸: ۴۲۴)؛ وی همچنین می‌گوید:

1. Socrates

2. Aristotle

3. Gutek

4. Broudy

5. Kant

6. Pure Reason

7. Findlay

8. Burbidge

9. Popper

10. Hegel

11. self-dependent

12. self-determination

13. Self-consciousness

«در زندگی اخلاق‌گرایانه است که معرفت و خواست^۱ آن، از خود آگاهی است و فعلیت آن از راه کنش خودآگاهانه. به همین ترتیب در وجود اخلاق‌گرایانه است که خودآگاهی هدف برانگیزاننده و بنیادی را که در خود و با خود موجود است، می‌یابد» (هگل، ۱۳۹۸: ۵۷۵).

لذا در تربیت عقلانی از منظر هگل عقل به طور مداوم بیگانگی آگاهی خویش با خود را تجربه می‌کند، از تجربه زیسته برای ارتقای خود کمک می‌گیرد، عقلانیت سوژه^۲ را در واقعیت بیرونی در قالب اخلاق به منصفه ظهور می‌رساند، همواره دغدغه غلبه بر طبیعت درونی (امیال و انگیزه‌های درونی) و بیرونی (توسط عمل‌گرایی و دخالت در امور طبیعی و تغییر امور در جهت عقلانی) را دارد؛ جزم‌گرایی و ثبات‌اندیشه در آن جایی ندارد و همواره به تناسب موقعیتی که در آن قرار دارد در حال «شدن»^۳ است. در ارتباط میان عقل و اخلاق از منظر هگل باید گفت که وی رشد و پرورش عقلی را شرط لازم برای رسیدن فرد به رشد فردی، اخلاقی و سپس رشد اجتماعی قلمداد می‌کند. وی برخلاف دیدگاه اخلاقی کانت که آن را دیدگاهی انتزاعی، بی‌محتوا و در عمل ناممکن می‌داند معتقد است که برای تعیین خوبی و بدی رفتار در عمل نمی‌توان فقط به دیدگاه معرفتی فرد بسنده کرد و از عواملی چشم‌پوشید که بیرون از قدرت تعیین‌کننده فردی است. یعنی از نظر هگل این محیط واقعی زندگی است که نقش اصلی را در ارزیابی عقلانی فعل اخلاقی ایفا می‌کند و نشان می‌دهد که یک قانون کلی اخلاقی در آن موقعیت فعلی واقعی می‌تواند خوب باشد یا بد. به همین دلیل است که هگل در تربیت اخلاقی از اخلاق عینی سخن می‌گوید؛ به سخن وی چون «در اخلاق عینی هیچ شکافی میان آنچه که باید باشد و آنچه که هست وجود ندارد» (هگل، ۲۰۱۰: ۳۷۷) و «اخلاق امری نه فردی، بلکه اجتماعی است» (هگل، ۱۳۹۸: ۳۹۹-۳۹۸)؛ لذا وظیفه فرد این است که جامعه اخلاقیاتی را به‌عنوان یک زندگی گسترده‌تر جمعی بپذیرد و به‌عنوان عضوی از آن، قوانین جامعه را پاس دارد و در تحقق اهداف اخلاقی جامعه مشارکت ورزد؛ اهداف جامعه را اهداف خود بداند و هویت جامعه را هویت خود تلقی نماید و برای حفظ و پاسداری از ارزش‌های جامعه بکوشد؛ لذا از نگاه هگل اخلاق امری خصوصی و مربوط به یک شخص نیست؛ بلکه به منزله قانون است؛ یعنی جنبه کلی^۴ دارد. نزد هگل اخلاق تحقق نمی‌پذیرد مگر هنگامی که از قالب خود بیرون آید و به حیطة اخلاق اجتماعی گام گذارد؛ لذا در تربیت اخلاقی از منظر هگل فرد با درگیر کردن اراده خود در قلمرو چیزهای عینی و واقعی زندگی اجتماعی، خیر خود را به‌صورتی متحقق می‌سازد که با خیر عموم سهیم باشد و یا با خیر عمومی در تضاد نباشد.

اما از آنجا که هگل فرد عقلانی را فردی می‌داند که دارای خودفرمانی عقلی است به این معنا که «تنها آن چیزی را صحیح و عقلانی تشخیص می‌دهد که عقل وی آن را صحیح و عقلانی تشخیص دهد و عقل وی، خود تعیین‌کننده و تحدیدکننده خویش در تصمیم‌گیری‌ها است» (خودآیینی و خودسامانی عقلی) (هگل، ۱۳۹۸: ۴۴۹) از این رو اگر این فرد عقلانی ببیند که جامعه‌ای که در آن قرار دارد دارای ضرورتی عقلانی است که شالوده انسان و جهان عقلانی اوست، وی چنین جامعه‌ای را همان ضرورتی تشخیص می‌دهد که شالوده چیزهاست و همانی که مقدر است که در آن انسان به خودآگاهی برسد یا به سخن تیلور^۵ «این همان جامعه‌ای است که اصل قضاوت عقلانی فرد با معیاری جهانی را در برخواهد داشت» (تیلور، ۱۳۹۲: ۱۶۰). اما اگر چنین جامعه‌ای تحت‌تأثیر عواملی غیراخلاقی مانند اخلاق مبتنی بر فایده‌مندی، یا اخلاق مبتنی بر اراده همگانی قرار گیرد، و یا ساختارهای جامعه بر همگون کردن نظرات شهروندان بدون توجه به اختلاف سلیقه‌ها متکی باشد و تمایزها را تحمل نکند و حقوق شهروندان را زیر پا بگذارد، بدین طریق اخلاق عینی نیز دارای کلیتی صوری می‌گردد که از محتوا تهی می‌ماند و در نهایت نهادهای جامعه ضرورت و مطلوبیتشان توسط خرد اثبات نمی‌گردد چرا که به سخن هگل: «خرد آنچه را که به حکم خود معقول می‌یابد، الزام‌آور می‌شناسد» (هگل، ۱۳۹۸: ۴۴۹) و لذا از مسئولیت‌پذیری و حس تقید و تعهد فرد نسبت به نهادهای جامعه و در نتیجه عمل به وظایف اخلاقی خویش کاسته می‌شود. در نتیجه تربیت عقلانی از منظر هگل تربیتی است که در آن فرد عقل نظری و عملی خود را بر فراز انگیزه‌ها و وظایف اخلاقی قرار می‌دهد تا به‌عنوان تجویزکننده قوانین اخلاقی و منتقد قانون‌های اخلاقی آن قوانینی را به ایجابیت برساند و مفهومی از نظم اخلاقی را بر رفتارهای فرد حاکم سازد که تأمل شده باشد و تحت‌تأثیر انگیزه‌های غیراخلاقی و غیرعقلانی

1. volition

2. Subject

3. becoming

4. universal

5. Taylor

فرد قرار نگیرد و فرد را از اخلاق انتزاعی به اخلاق انضمامی برساند؛ دستورهایی را تجویز کند که اندیشنده باشد و مخالف با فرهنگ معقول حاکم بر جامعه نباشد و انجام آن دارای ضرورتی عقلانی باشد؛ همچنین عملکرد عقلانی فرد باید به گونه‌ای باشد که موجب ایجاد سیری تکاملی در تکوین آگاهی و رشد و پیشرفت عقلی وی گردد و در جهت رفع و ارتقای آگاهی فرد باشد، تا عقل وی بتواند خود را با مقتضیات زمان وفق دهد؛ نقشی نهایی را در تحقق روح و غایت نهایی خود دنبال کند؛ فرد را از طبیعت نخستین خود خارج سازد و به سوی تکامل؛ به سوی یک طبیعت روحانی؛ به پیش ببرد و نقش اصلی را در رشد و توسعه فردی و اجتماعی فرد ایفا کند؛ منزلت فرد را ارتقاء دهد و در نهایت موجب ارتقای عقلی وی به عنوان انسانی مستقل، صاحب اراده و اندیشه، مسئول و خودباور گردد که با رفتارهای عقلانی و اخلاقی خود در محیط اجتماعی در جهت رشد و اعتلای درونی خود و جامعه خویش و به منظور رشد و اعتلای اخلاق جمعی بکوشد.

در اینجا به چند نمونه از جدیدترین پژوهش‌هایی که در ارتباط با این موضوع هستند، اشاره می‌گردد: منصوریان و احمدی افرمجانی (۱۳۹۹) در مقاله‌ای با عنوان «نقد مفهوم عقل در فلسفه هگل بر اساس مفاهیم میل و منفیت^۱» اذعان می‌دارند که خودآگاهی به‌طور کلی برای هگل، میل است. میل می‌تواند موجب تقابل نیروها، درگیر شدن، خشونت، ترس و آگاهی همراه با رنج گردد که این عوامل نشان می‌دهند که سوژه هگلی سوژه‌ای است که در خود و برای خود^۲، درگیر رنج شناخت بوده و از خویش‌تن ناخشنود است و این ناخشنودی موجب می‌گردد که برده با سلبیت^۳ خود در هر لحظه، بتواند از محدودیت‌های خود عبور کند.

محمودی و همکاران (۱۳۹۸) در مقاله‌ای با عنوان «الگوی تربیت اخلاقی هگل بر مبنای دیالکتیک^۴ آگاهی» نقش دیالکتیک آگاهی را در زمینه‌های رشد و نمو اخلاقی فرد مد نظر قرار داده‌اند که بر این اساس، مراحل شکل‌گیری تربیت اخلاقی هگل عبارتند از: تقویت وضع موجود و تشکیل تجربه‌ای جدید برای فراتر رفتن از این وضعیت^۵؛ رشد^۶ به‌عنوان یک پتانسیل^۷ درونی بالقوه که خود را بالفعل می‌سازد؛ و خودبازسازی^۸ که در حقیقت عالی‌ترین مرحله تربیت هگلی می‌باشد. در این مرحله آگاهی از حقیقت موجود یا از مرتبه کنونی ادراک حقیقت درمی‌گذرد تا به حقیقتی تازه و به مرتبه‌ای دیگر برسد.

کمالی و همکاران (۱۳۹۴) در مقاله‌ای با عنوان «پیامدهای تفسیر ساجکتیو^۹ هگل از اخلاق ارسطویی» اذعان می‌دارند که نزد هگل، احساس و انگیزش نه در تقابل با عقل و اراده، بلکه نقطه آغاز کنش و خودتعیین بخشی تجربی و عملی عقل است. هر فرد در خود نیازها و امیالی دارد که هنگامی که با واقعیت در تعارض قرار می‌گیرد، در وی نوعی حس ناخرسندی ایجاد می‌کند و توافق میان نیازها و امیال فرد با واقعیت است که موجب ایجاد لذت و خوشی در وی می‌گردد و از این رو است که وی می‌تواند به امری فراتر از قالب‌های مشروط و محتمل همچون تمایلات شخصی روی آورد.

این مقاله در پی آن است تا ضمن دستیابی به موانع تربیت عقلی با تأکید بر ضرورت کنار هم قرار گرفتن صور پدیداری و مراحل پیشرفت و گذار آگاهی؛ مزایا و کاستی‌های موجود در هر مرحله را مورد بررسی و تحلیل قرار دهد. از این رو این مقاله به دنبال پاسخگویی به دو سؤال اساسی زیر می‌باشد:

۱. از منظر هگل موانع فردی تربیت عقلانی کدامند؟
۲. از منظر هگل موانع اجتماعی تربیت عقلانی کدامند؟

روش‌شناسی تحقیق

¹. Desire and Negativity

². In itself and for itself

³. negation

⁴. Dialectic

⁵. Bildung (Cultural Formation)

⁶. Entwicklung (Development)

⁷. potential

⁸. Aufhebung (Self-[Re-]Formation)

⁹. subjective

در این پژوهش از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده گردید که «روشی تحقیقی برای تفسیر ذهنی محتوای داده‌های متنی از طریق فرایندهای طبقه‌بندی نظام‌مند، کدبندی و تم‌سازی، یا طراحی الگوهای شناخته شده است» (شی‌به و شانون، ۲۰۰۵: ۱۲۷۸). در این روش محقق ابتدا بر اساس سؤالات پژوهش، تحلیل خود را با بیرون کشیدن واحدهای معنایی از متن آغاز کرده (گرانه‌ایم و لاندمن، ۲۰۰۴: ۱۰۶) و سپس به هر یک از این واحدها، برچسب یا کدی را اختصاص می‌دهد تا واحدهای معنایی در ارتباط منطقی با یکدیگر تحلیل و دسته‌بندی گردند و در نهایت به تعیین مقولاتی می‌پردازد که گروهی از عناصر را زیر یک عنوان نوعی جمع می‌کنند و علت این گردآوری، خصوصیات مشترک این عناصر است (باردن، ۱۳۷۴: ۱۳۵).

یافته‌های تحقیق

مبحث ارباب و برده «پدیدارشناسی روح» هگل^۱، خود نقطه آغازی است که در آن مسائل و موانع مربوط به رشد عقلی ظهور و بروز می‌یابد و عقلانیت به شکل ابزاری آن ظاهر می‌شود. از این رو هگل ارتباط میان دو آگاهی را با محدودیت عقلی و نه شرایط مساعد و همه‌جانبه برای رشد عقلی آغاز می‌کند که در آن به جای ایجاد رابطه میان دو ذهن یا دو انسان با جایگاه و شأن مساوی یا به جای رابطه‌ای دیالکتیکی که در آن فرد امکانات تفسیری و تحلیلی خود را آشکار می‌سازد، رابطه‌ای مالکانه و یک‌سویه قرار دارد که در آن یک فرد صرفاً باید به دیگری گوش فرادهد و در آن رابطه، خبری از تفاهم و اقتناع و اجماع یعنی رابطه «من و تویی» که به ما منجر می‌شود» (هگل، ۱۳۹۹: ۱۳۶)، نیست. بلکه رابطه ارباب و برده رابطه میان دو فرد خودمحور است، بدون قبول حقیقت و واقعیتی غیر از خود یعنی بدون قبول واقعیت‌های جهان خارج و قبول ذهنیتی دیگر؛ و این در حالی است که تفکر هر انسان نه حاصل رفتار منفعلانه وی با جهان بیرون و پذیرفتن بی‌قید و شرط هر پیشامدی؛ بلکه خود محصولی است از آنچه مواضع شخصی وی را زیر سؤال می‌برد و توسط آن آگاهی خود را با ملاکی بیرونی و در فعلیت محک می‌زند. از طرفی دیگر متناسب با تغییر در ماهیت خرد و نحوه به فهم درآوردن آن، فرد هویت شخصی خود را نیز تغییر می‌دهد و خود را در نسبت فعالانه با جهان اطراف خود می‌یابد؛ و این امر منجر به خودشناسی فرد می‌گردد.

در این میان دو رابطه‌ای که می‌تواند در برخورد با دیگران شکل بگیرد یکی ابژه‌سازی نفس^۲ و دیگری خودکاوی^۳ و تعمق در خود^۴ است و درحالی‌که ابژه‌سازی نفس، ما را از هویت خودمان دور می‌سازد؛ خودکاوی ما را به آنچه که باید باشیم نزدیک می‌سازد. خودکاوی نفس مبتنی بر این فرض است که ما پیشاپیش نمی‌دانیم که چه هستیم و این امر به خصوص در عصری که در آن، فقدان معانی خارجی منجر به اتخاذ تمرکز شدیدی بر درون‌گرایی می‌گردد، می‌تواند منجر به ایجاد دیدگاهی نو گردد که در آن فرد در صدد برآید تا خود، بیان‌کننده و روشن‌کننده ماهیت خویش باشد و خود را در این ماهیتی که خود می‌سازد، درک کند.

اما در این میان کشاکش‌ها، تضادها و تناقضاتی میان خودکاوی و ابژه‌سازی نفس به وجود می‌آید و آگاهی در میان این تناقضات، باید رنج‌هایی را متحمل گردد و کوششی را برای چاره‌اندیشی، ایجاد وحدت میان خود و دیگری موجود در آگاهی، جست‌وجوی وحدت با دیگران، رهایی از خشنودی‌های کاذب که در زمانی کوتاه به ناخشنودی می‌انجامد و ... در پیش گیرد تا خود را به سنجش مجدد فهمش از خود، مشاهده کردن خود از بیرون و کندوکاو در خود به‌مثابه ابژه^۵ وادارد و در نهایت از مواضع تک‌سویه، جزئی و غیر متقابل خود، آگاهی یابد و به اصلاح انشقاق درونی خود بپردازد و به سمت و سوی آنچه حقیقی و خیر است، حرکت کند.

خودمحوری

در تعلیم‌وتربیت باید خود و دیگری به‌مثابه معلم و دانش‌آموز در وضعی برابر و مستقل از یکدیگر قرار گیرند و به جای همانستی میان این دو، پای گونه‌ای ناهمانستی در میان باشد که هر کدام از دو سوی رابطه با چیزی بیگانه از خویش مواجه گردد و فرد استقلال خویش را در این رابطه از دست ندهد. همچنین فرد در پی تأیید خود در وجود دیگری نباشد یا به بیان هگل «فرد خودآگاه نباید دیگری را موجودی ذاتی تلقی نکند، و صرفاً دیگری را برای این نگه دارد که در وی خود را ببیند» (هگل، ۱۳۹۹: ۱۴۱) چرا

1. Hegel's master and slave of the phenomenology of Spirit

2. self-objectivation

3. self-exploration

4. self-fathoming

5. Object

که این امر موجب می‌گردد که فرد، خودشیفته گردیده و استقلال، آزادی و کرامت انسانی دیگری را گرفته و وی را به اطاعت و خودستایی از خود وادارد.

رابطه میان معلم و شاگرد و یا شاگرد با شاگرد باید رابطه‌ای توأم با احترام متقابل باشد و هر یک دیگری را در مقام موجود عقلانی مستقل به رسمیت بشناسد و این رابطه نباید یک‌طرفه، آمرانه، مستبدانه، از روی تحکم و بر اساس تسلیم و اطاعت صرف و بی‌تفاوت به عقاید و نظرات طرف مقابل یا همان شاگردان و نادیده گرفتن شخصیت آنها باشد و درعین حال بخواهد بدین طریق ارزش و احترام واقعی کسب کند چرا که پذیرفتن و احترام به هر فرد تنها زمانی ارزشمند است که برگرفته از اجبار و تحکم و تسلیم شدن زبونانه یک فرد نسبت به دیگری نباشد که در آن یک نفر همه ارزش خود را از دست دهد و خوار و حقیر شمرده شود و دیگری نیز مطمئن نباشد که آنچه را که به دنبال آن بوده، یافته است یا خیر. بلکه ارج و احترام و پذیرش دیگری زمانی ارزشمند است که از سر گزینش و قضاوت اختیاری باشد و هر فرد دیگری را در مقام موجودی عقلانی و غایتی فی‌نفسه بازشناسد و این امر مستلزم آن است که هر فرد بر طبق قوانینی عمل کند که خود و دیگری وضع کرده‌اند و خود را همان قدر در عمل به آن مقید بدانند که دیگری را و دیگر اینکه هر فرد برای دیگری همان حقوقی را قائل شود که برای خود قائل است و همچنین امیال خود را برای عمل کردن بر وفق قانون محدود سازد.

ترس

عنصر ترس در پدیدارشناسی هگل دو جنبه مثبت و منفی دارد و به این که در چه جهتی هدایت شود و منجر به چه نتیجه‌ای گردد، بستگی دارد. زمانی که ترس موجب گردد که فرد خودمحور، خودمحوری^۱ خود را کنار گذارد و این «دیگری»^۲ را نیز به حساب آورد و وی را چون انسانی با شأنی مساوی با خود مورد پذیرش قرار دهد، ترس عنصری مثبت به شمار می‌آید. زمانی که ترس موجب گردد که فرد امیال خود را در جهت مثبتی همچون کار هدایت کند و بدین‌وسیله به‌جای تنبلی و ارضای هوس‌های خود، اراده خلاقانه خود را بر اشیاء اعمال دارد و از آنها چیزی جدید بسازد؛ ترس باز هم عنصری مثبت به حساب می‌آید. اما زمانی که ترس موجب گردد که فرد خود را نادیده بگیرد و تمام هویت خود را در وجود فرد دیگری خلاصه کند و خود را همچون شیئی در جهت مقاصد سودجویانه دیگری و اهداف وی قرار دهد و دستاوردهای خود را از آن دیگری سازد و از خود استقلال، آزادی و هویت شخصی مجزایی نداشته و نتواند اراده و استقلال خود را در تصمیم‌گیری‌های شخصی‌اش لحاظ دارد و صرفاً وسیله‌ای برای اعمال سلیقه‌های شخصی دیگران باشد و همچنین به‌واسطه دیگران با خود ارتباط برقرار کند چنان که هگل می‌گوید:

«چنان آگاه بودنی که با شیء بودگی^۳ ترکیب شده و تنها از طریق امر دیگر، برای خود است» (هگل، ۱۳۹۹: ۱۴۲).

ترس عنصری منفی به شمار می‌رود. در چنین رابطه‌ای فرد مطیع، بی‌اختیار است و خود را همواره نفی می‌کند و دیگری را همواره می‌ستاید؛ لذا وجود ترس و انضباط و سخت‌گیری برای اینکه فرد ناچار شود علاوه بر توجه به خود، به مسائلی نیز که موجب رشد و پرورش و تکامل وی می‌گردند توجه نشان دهد لازم است؛ اما این ترس نباید بیش از اندازه و بدون هدایت به سمت عاملی مثبت بر فرد تحمیل گردد چرا که ترس افراطی که هگل از آن تحت عنوان «ترس مطلق» یاد می‌کند موجب می‌گردد که فرد محیط بیرون را ناامن و اضطراب‌آور تلقی کرده و به درون‌گرایی روی آورد و در درون‌گرایی خود را برای خود بازتعریف کند، اما این امر فقط یک بازتعریف ذهنی است و نه عینی؛ به این معنا که فرد در ذهن خود، خود را آن‌گونه تعریف می‌کند که فکر می‌کند هست و یا دوست دارد این‌چنین باشد، لذا این تعریف به‌صورت تعریفی ذهنی و مجرد باقی می‌ماند.

تجربیدگرای

هدف هگل در این مرحله این است که نشان دهد مفاهیمی همچون نیکی، بدی، اخلاق و غیره با عملگرایی است که ارزش و محتوای واقعی خود را پیدا می‌کنند و بدون عمل کردن در دنیای واقعی این مفاهیم صرفاً مفاهیمی تجربیدی باقی خواهند ماند.

1. self-centered

2. the other

3. objecthood

چنان که از نگاه وی آگاهی رواقی^۱ که نوعی از آگاهی است که در آن فرد به دلیل ترس و هراس از دنیای بیرون، خود را آزاد و مستقل از آنچه که در جهان بیرون می‌گذرد تصور می‌کند؛ این بی‌عملی وی که بدون هیچ‌گونه تصمیم‌گیری در دنیای خارج و انتخاب یکی از ممکنات ذهنی صورت می‌پذیرد، وی را از واقعیت دنیای بیرون دور می‌سازد و بدین طریق برای آگاهی این امکان فراهم نمی‌شود که خود را در موقعیت‌های واقعی بیازماید و بر خطاها، نواقص، کژفهمی‌ها^۲ و یک‌جانبه‌نگری‌های خود آگاهی یابد و این تجریدگرایی تا جایی پیش می‌رود که «فرد رواقی معیارهای حقیقت در دنیای واقعی را مورد پرسش قرار می‌دهد، اندیشه به دلیل عدم ارتباط با دنیای بیرون بی‌محتوا می‌گردد و اندیشه‌های وی در زندگی واقعی و در حیطه عمل کارایی ندارند» (هگل، ۱۳۹۹: ۱۴۹) و نتیجه آن این خواهد شد که ذهن خودسرانه فرد صفت یا محتوای واقعی اموری چون نیکی و بدی را که از محتوای دنیای بیرون خالی گردیده، تعیین می‌کند و در نتیجه همان‌طور که هگل می‌گوید: «بدین طریق هر فرد می‌تواند از مقاصد سودجویانه خود وسیله‌ای برای رسیدن به هدفی نیک بسازد و هدف خود را مقدس جلوه دهد و بدین طریق حتی جرم نیز می‌تواند تبرئه گردد و این همان چیزی است که هرگاه نیکی به صورت امری مجرد باشد و معیار صحیحی برای اینکه فرد در عمل چه کاری باید انجام دهد تا عمل وی نیک به حساب آید در دست نباشد، روی می‌دهد و نیکی در همان حد مجرد باقی می‌ماند و نیکی و بدی که در خود و برای خود اعتبار دارند، دیگر هیچ ویژگی معینی نخواهند داشت و در عوض این تعیین‌کنندگی به احساس، تخیل و بوالهوسی فرد واگذار می‌شود» (هگل، ۱۳۹۸: ۵۰۰-۴۹۹) و این خطر پیش می‌آید که ذهن هر فردی خود را فراتر از قانون و حقیقت قلمداد کرده و برای انجام هر عملی هر طور که خود دوست دارد، برخورد کند و با نیت کار نیک خود را توجیه نماید (هگل، ۱۳۹۸: ۵۱۲). از این‌رو، از نظر هگل عقلانیت و اخلاق امری صرفاً ذهنی، انتزاعی و یا همچون نظر کانت دارای محتوایی تألیفی نیست که منتزع از هرگونه محتوای متعین و بدون هیچ‌گونه شائبه تجربی بتوان آن را دریافت؛ بلکه باید آن را در موقعیت‌های واقعی زندگی به محک آزمایش گذاشت و ذهن با فعلیت یافتن، تجربه‌کردن و زیستن همان تجربه است که می‌تواند معیارهایی واقعی را برای عقلانیت و اخلاق تعیین کند و حتی این معیارها را در دنیای واقعی اعتبارسنجی کند و بدین طریق است که می‌توان آگاهی‌ای را شکل داد که نه بر ساحت این تجربه بایستد؛ بلکه برعکس خود، بخشی از این تجربه باشد؛ اما ذهنی که بدون ارتباط با دنیای بیرون بخواهد عقلانیت و اخلاق را شکل دهد و محتوای آن را تعیین کند یعنی بخواهد محتوا و معیار اعتبارسنجی برای اموری را تعیین کند که مربوط به دنیای واقعی و موقعیت‌های واقعی زندگی است و به‌منظور کاربرد در دنیای واقعی به وجود آمده‌اند، و درعین حال این ذهن بخواهد بدون ارتباط با دنیای بیرون درستی و نادرستی آنها را بسنجد؛ نتیجه آن شکل‌گیری برداشت‌هایی شخصی و تحریف‌آمیز خواهد بود که حاصل قضاوت جزم‌اندیشانه خود فرد و قضاوت‌های یک‌جانبه وی از محیط بیرون هستند و در دنیای واقعی کاربرد عملی نخواهند داشت.

بنابراین، در نظام تعلیم و تربیت تا شاگردان خود را از قلمرو نظر جدا نکنند و پا به قلمرو عمل نگذارند نمی‌توانند سنجش یا محک قاطعی را در مورد رأی ذهنی خود انجام دهند؛ یعنی تا نظرات آنها در حیطه عمل قرار نگیرد، صرفاً به صورت نظراتی تجربیدی و ایده‌آلی^۳ باقی خواهند ماند و این در حالی است که فرد در دنیای واقعی همواره درگیر انگیزه‌ها، موقعیت‌های متعدد و گاه دشواری است که تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب‌هایی که فرد متناسب با آن موقعیت‌ها انجام می‌دهد و اینکه در تصمیم‌گیری‌های خود چه چیزی را لحاظ دارد و اولویت‌های وی در این تصمیم‌گیری‌ها چه باشد و همچنین تجارب و برداشت‌های وی از واقعیت دنیای بیرون چه باشد و قصد و نیت وی در این میان چه باشد؛ و در کدام مرحله از رشد عقلی قرار گرفته باشد؛ تصمیم‌گیری‌هایی که انجام می‌دهد به لحاظ عقلانی متفاوت خواهند بود.

شکایت سلبی

هدف هگل در کل فرایند پدیدارشناسی این است که نشان دهد نه دنیای درون (ذهن) می‌تواند بدون دنیای بیرون (عین) معیاری واقعی برای پیشبرد آگاهی باشد و نه دنیای بیرون (عین) بدون عملکرد ذهنی می‌تواند وجودی عقلانی داشته باشد؛ چرا که ذهن برای محک‌زدن و سنجش واقعیت از وهم و خیال نیازمند عین یا همان دنیای بیرون است؛ همچنین ذهن بر اساس واقعیات دنیای بیرون است که می‌تواند حاوی محتواهایی گردد که توسط آنها ببیند و سپس بر اساس اندیشه و سنجش ذهنی امور به انجام

¹. stoic consciousness

². self-misunderstanding

³. Ideal

فعالیت‌هایی بپردازد که از دید وی عقلانی به حساب می‌آیند و بدین طریق جهان را از عملکرد تصادفی خود خارج کرده و به سمت و سوی ببرد که عقلانی است و از این رو است که هگل می‌گوید:

«آنچه عقلانی است واقعی است و آنچه واقعی است عقلانی است» (هگل، ۱۳۹۴: ۲۸).

در این میان محتوای ذهنی توسط صور ادراکی که مجرای ارتباط ذهن با دنیای بیرون هستند به ذهن وارد می‌گردند؛ و به همین دلیل زمانی که ذهن فرد خود را به طور کامل از دنیای بیرون می‌گسلد و هرگونه معیار بیرونی را برای سنجش حقیقت نامعتبر می‌شمارد؛ کم‌کم به صور ادراکی خود نیز شک می‌کند؛ یعنی همان حواسی که به وسیله آن می‌تواند ببیند، بشنود و ادراک کند را نیز نامعتبر می‌شمارد و در نهایت به عقلانیت خود و برتری عقل بر سایر امور نیز شک می‌کند و این همان جریانی است که از ایده‌آل‌گرایی انتزاعی مرحله پیشین آگاهی ناشی می‌شود به این معنا که با تهی شدن محتوای ارزش‌های نیک و بد و عدم ارتباط آگاهی فرد با دنیای خارج برای محک‌زدن این ارزش‌ها و عدم امکان‌پذیری اثبات آرمان‌های اخلاقی در عمل؛ در فرد نوعی شکاکیت و بدبینی نسبت به مطلق بودن این آرمان‌ها به وجود می‌آید و این امر نشان می‌دهد که با آنکه «شکاکیت لازمه فرایند اندیشه‌ورزی است و اعتقاد به هرگونه باور یقینی و ثابت و نیز معیارهای عینی به عنوان شرط لازم معرفت، غلط شمرده می‌شود؛ و این امر نه به خاطر اصالت دادن به شک و توقف در آن است، بلکه به خاطر یافتن توانایی برای عبور از محتوا و تبعات آن، جهت رسیدن به مقصدی والاتر به نام یقین است» (قربانی، ۱۳۸۳: ۱۰۹)؛ اما اگر شکاکیت به صورت افراطی آن درآید موجب می‌شود که فرد در امور یقینی خود نیز شک کند و ذهن فرد امکان رسیدن به هر نوع شناختی را مردود شمارد؛ و در نهایت امر، وجود هر نوع حقیقت خارجی از جمله وجود خود را نیز زیر سؤال ببرد و این امر، وی را به سوی پوچ‌گرایی و نیهیلیسم^۱ سوق خواهد داد، از این رو در هر چه که شک کنیم نمی‌توانیم در وجود بدن و ذهن خود و جهان مادی پیرامون خود شک و تردید داشته باشیم. هگل بر اساس همین تقدم من‌اندیشنده دکارتی^۲ که تقدمی معرفتی برای شناخت جهان است ایدئالیسم^۳ خود را پایه‌ریزی می‌کند؛ اما وی در همین ساحت سوپژکتیویته^۴ سوژه دکارتی باقی نمی‌ماند و نفس مجبور است از خود در مقام دروازه جهان عبور کرده و به ساحت جهانی وارد شود که نسبت به آن بی‌اعتناست (اردبیلی، ۱۳۹۴: ۱۵۵-۱۵۴). شک انتقادی شرطی لازم برای رشد و پیشبرد آگاهی و ارتقای باورها و دانسته‌های پیشین متر بیان است؛ اما در این فرایند باید در پس هر شک و نفی هر دانسته‌ای اثبات دانسته‌ای دیگر در کار باشد و ذهن باید با رویکرد تعاملی و تقابلی خود با محیط بیرون و یافتن دانسته‌هایی که با دانسته‌های پیشین خود در تضاد و تقابل است به نابسندگی و ناکافی بودن آگاهی خود وقوف یابد و نه صرفاً با اندیشیدن ناب در خود و بدون حضور امری خود ایستا در مقابل خود؛ بلکه با قرار گرفتن در محیطی چالش‌برانگیز و یا سؤالاتی تأملی که در آن به شک در مورد درستی اندیشه‌های خود و ناکافی بودن آنها واداشته شود؛ آگاهی خود را به سمت دانسته‌های جدیدی پیش براند که بتوانند در موقعیت‌های جدید پاسخ‌گوی مشکلات و چالش‌های روز جامعه باشند.

ریاضت‌کشی

شک‌گرایی افراطی و به تبع آن انکار حقیقت، عدم پذیرش جهان مادی و نفی وجود طبیعی و جسمانی خود توسط ذهن موجب می‌گردد که جهان و امور مادی در نظر چنین ذهنی به نهایت تجرید و انتزاع فروکاسته شود و آگاهی ناشاد هگلی تمام وجود خود را در امور روحانی و معنوی و در نتیجه خدا خلاصه کند. در اینجا هگل تصویری را از آگاهی ناشاد نسبت به حقیقت مطلق^۵ بیان می‌کند که در آن همچون دیدگاه ایدئالیستی افلاطون^۶ که فرد تمام واقعیت را از آن روح مطلق^۷ می‌داند و همچنین هگل تحت تأثیر

1. Nihilism

2. Descartes's I the thinker

3. Idealism

4. Subjectivity

5. Final truth

6. Plato

7. Absolute spirit

کل هماهنگ یا موناذ لایب‌نیستی^۱ که در کلیت آن، جهان و تمام نفوس جزئی رفع^۲ و نیست می‌گردند - که اسپینوزا^۳ از آن تحت عنوان واحد مطلق یا خدا نام می‌برد که به سخن خود هگل: «در مقابل آن هر تعینی^۴ نفی است» (هگل، ۲۰۱۰: ۱۶۵)؛ به زعم وی دیدگاه آگاهی ناشاد معتقد است ذات اعلاهی خداوند مطلق عدم است؛ یعنی آگاهی ناشاد بر این عقیده است که خدا تنها به واسطه نفی جهان و هر تعینی است که هستی دارد و در واقع چیزی جز نفی نیست و انسان در مقابل آن، منفعل، ظلمانی و ناخودآگاه است و بدین طریق آگاهی ناشاد هگلی سعی بر این دارد تا با نادیده‌گرفتن و رفع خویش، در درون این وحدت مطلق رفع و هضم گردد که این دیدگاه منجر به بی‌اعتنایی اذهان جزئی نسبت به خود می‌گردد و خداوند نیز تبدیل به وحدتی مطلق می‌گردد که همه نفس‌های جزئی را رفع می‌کند. چنین دیدگاهی موجب می‌گردد که فرد همواره خود را ناچیز بینگارد و در همه چیز خدا را لحاظ دارد، مادیات را کنار بگذارد و در پی رسیدن به وحدت معنوی مطلق باشد. تربیتی که متناسب با این دیدگاه شکل می‌گیرد نیز همواره تربیتی خواهد بود که دانش‌آموزان را به کناره‌گیری از دنیای مادی و توجه به امور معنوی سفارش می‌کند و محتوای تربیتی‌ای که ارائه می‌دهد بر پایه ریاضت، فقر، تجرد، کناره‌گیری از دنیا و فرمانبرداری از خداوند است؛ و چون چنین دیدگاهی به اذهان جزئی اعتمادی ندارد، افراد را دارای استقلال و توانایی قضاوت مستقل عقلانی و تعیین خیر و صلاح خویش توسط خود نمی‌داند و نسبت به امکان تربیت بشری و شایستگی عقلانی بشر برای هدایت خود بدبینی کامل دارد.

از طرفی دیگر چون آگاهی ناشاد هگلی به دلیل داشتن بدنی جسمانی نمی‌تواند به خدا نزدیک گردد و در این وجود انتزاعی معنوی جذب گردد؛ لذا به دلیل داشتن جسم مادی همواره احساس گناه و آلودگی کرده و خود را سرزنش و نفی می‌کند و با خود می‌جنگد و به خاطر کفاره گناه، خود را مجازات می‌کند و از لذایذ زندگی محروم می‌دارد. همچنین این آگاهی به دلیل اعتقادی که به گناه ازلی دارد، جسم خود را سرچشمه تمام وسوسه‌ها و تمایلات پست حیوانی تلقی می‌کند؛ لذا همواره بر این عقیده است که طبیعتی آلوده و تمایل به گناه دارد. از این رو به وی حس گناه کاذب و طردشدگی و فقدان دوست داشته شدن از طرف خداوند دست می‌دهد و بدین طریق به خودآزاری خود پرداخته و نسبت به خود وسواس و سوءظن و خود انتقادی شدیدی پیدا می‌کند که به زعم ذاکرزاده حاصل آن شخصیت خرابی است که فقط محدود به خود و عمل کوچک خود است و با اندیشیدن به خود و مراقبت و مواظبت بیش از حد از خود، خود را می‌خورد و ناکام و حقیر می‌سازد (ذاکرزاده، ۱۳۹۲: ۱۱۷) و نتیجه آن این است که چنین فردی همواره به خودتنبه‌ی و تحقیر خود پرداخته؛ عزت نفس خود را از دست می‌دهد و برای خود احترامی قائل نیست. هگل این نوع آگاهی را آگاهی گسسته می‌داند که از درون با خود دچار تناقض و پیکار است؛ چرا که «این آگاهی از یک سو آرزو دارد که از جهان مادی خلاص شود و از سوی دیگر جزئی از جهان مادی است و خواهش‌های جسمی و رنج‌ها و خویش‌هایش واقعی و گریز ناپذیر است» (سینگر^۵، ۱۳۹۰: ۱۲۳) و در نتیجه آن هگل بیان می‌دارد که «چون آن‌سویی دسترسی ناپذیر از به چنگ درآمدن می‌گریزد، آگاهی خود را تنها حس می‌کند و به درون خود بازپس می‌افتد» (هگل، ۱۳۹۹: ۱۵۹). تربیتی که متناسب با این نوع اعتقاد شکل می‌گیرد نیز تربیتی است که همواره بر انگیزه‌های شرارت‌آمیز کودکان تأکید می‌کند و مربیان تربیتی دائماً متوجه این موضوع هستند که کودکان فطرتاً شرورند که این امر موجب انفکاک ایمان از عقل شده و به شاگردان می‌آموزد که زندگی به مذهب دل، بیش از مذهب عقل نیاز دارد که حاصل آن افرادی خواهد بود که همواره به دلیل مراقبت از خود در مقابل گناه متوجه پست‌ترین سائق‌های بشری خود هستند و همواره در تلاشند تا غریزه‌های پست خود را تحت نظارت خود درآورند؛ و از این رو بیش از آنکه به جنبه‌های نیک و شایستگی‌های عقلانی خود توجه نشان دهند؛ همواره متوجه امورات مربوط به گناه و شرارت هستند و بدین دلیل هگل بیان می‌دارد:

«درحالی که برای فائق آمدن بر فردیت محضشان می‌کوشند و جسمشان را سرچشمه اصلی ضعف و انحطاط به لحاظ روحانی قلمداد می‌کنند؛ هر چه بیشتر می‌کوشند تا بر طبیعت فیزیکی خود غلبه کنند، به طریقی وسوسه‌آمیز بیشتر توجهشان معطوف به بدنشان می‌شود و این امور دقیقاً به بااهمیت‌ترین امور تبدیل می‌شوند» (هگل، ۱۳۹۹: ۱۶۴).

1. Monad of Leibniz

2. sublation

3. Spinoza

4. determinacy

5. Singer

در اینجا هگل می‌خواهد نشان دهد که این نوع طرز تفکر نیز نابسند است و زمانی انسان می‌تواند به رشد و تکامل دست یابد که وجود خود را چون فرد مستقل عقلانی بپذیرد؛ خود را تنهایی^۱ بخشد و به این یقین برسد که عقل تمام واقعیت است و بدین طریق خود را از تهی انتزاعی و آنجا بودن رهایی بخشد و خود را توسط در اینجا بودن و بالفعل شدن تحقق و کمال بخشد.

فایده‌باوری

در این مرحله آگاهی در اثر ناکامی به خود باز می‌گردد و به نوعی آگاهی عمیق‌تر نسبت به خود دست پیدا می‌کند و به این نتیجه می‌رسد که همه یا کل چیزی جز ذهن نیست و این ذهن است که جوهر است؛ اما نه این ذهن در خود فرورفته؛ بلکه ذهن عینی و اجتماعی یعنی به نوعی تصدیق در خود به عنوان فاعل جهان یا فردی که باید جهان را بسازد می‌رسد و به این منظور وی نیازمند محتوای واقعی است و برای اینکه به محتوای واقعی دست یابد باید اقدام به عمل واقعی کند نه اینکه عمل را صرفاً به مشاهده یا به ذهنیت خود فروکاهد.

«روح باید از باقی ماندن و در جازدن و در "نگریستن به خود نگرستنش" فراتر رفته و بکوشد تا به نسبت عملی خود با جهان یا با خود به مثابه "جهان‌ساز" مواجه شود و به همین دلیل هگل نام "اراده" را برایش برمی‌گزیند» (اردبیلی، ۱۳۹۴: ۹۸-۹۹)؛

ذهن در عمل توسط تجربه و به کمک ابزار، بر طبیعت بیرونی نوعی چیرگی به دست می‌آورد (دونت^۲، ۱۳۸۰: ۱۲۴). اما منظور هگل از به فعلیت درآمدن ذهن در جهان واقعی نه تنها کار کردن، بلکه هر آن چیزی است که توسط آن ذهن انسان خود را واقعیت عینی می‌بخشد اعم از قوانین، اقتصاد، دین، سیاست، نهادهای اجتماعی، حقوقی و هر آنچه که حاصل فکر و اندیشه بشری است و در جهان واقعی نمود یافته است. این فرآورده‌ها و ساخته‌ها عقلانی هستند و به منظور رشد عقلی و بر مبنای خرد جمعی و خیر همگانی شکل گرفته‌اند؛ اما در طی گذشت زمان ذهن کم‌کم متوجه می‌شود که هر چند که این فرآورده‌ها محصول کار و فعالیت خود او هستند؛ اما در آنها خود را نمی‌شناسد؛ چرا که در پشت این فرآورده‌ها مقاصدی قرار می‌گیرد که آنها را به سمت و سوی منافع شخصی هدایت می‌کند و این امر فرد را به از خودبیگانگی اجتماعی، دینی، سیاسی و غیره می‌کشاند و بدین طریق همان‌طور که هگل بیان می‌کند:

«جهان یک چنین ذهنیتی به جهانی دوپاره تقسیم می‌شود که پاره نخست جهان، واقعیت عملی یا بیرونی شدن ذهن است؛ در حالی که پاره دوم جهانی است که ذهن بر فراز جهان نخست در فضاهای اثیری آگاهی برای خویش می‌سازد» (هگل، ۱۳۹۹: ۳۳۸-۳۳۷).

واکنش ذهنی فرد در برابر این کلیت که محصول کار و فرآورده او هستند این خواهد بود که از آنها روی گردان است و چون این کلیت فرآورده ذهن فرد هستند؛ لذا این از خودبیگانگی هم در روابط اجتماعی رخ خواهد داد و هم در آگاهی فردی؛ و فرد در پی این برمی‌آید که هر آنچه را که ساخته است، تخریب کرده و از بین ببرد.

از طرفی دیگر در جریان فعلیت‌یافتگی ذهن به صورت کار، فرد در وحدتی با دیگران قرار می‌گیرد که وی را به «جماعت‌باوری» می‌کشاند و این جماعت‌باوری نه تنها در امر کار، بلکه در زمینه ارزش‌ها، قوانین و هنجارها نیز شکل می‌گیرد. هگل این شکل‌گیری جماعت‌باوری را حاصل «نیرنگ عقل» می‌داند که آفریده‌های خود را به جای واقعیت می‌نشانند و در زمینه چگونگی شکل‌گیری جماعت‌باوری می‌گوید:

«هر فردی که برای تأمین منافع شخصی خود کاری را انجام می‌دهد، هم‌زمان بدون قصد نیازهای دیگران را نیز برآورده می‌سازد و از سوی دیگر فرد در پرتو کار دیگران نیز نیازهای شخصی‌اش برآورده می‌گردد و از آنجا که فرد در کار شخصی و جزئی خود در واقع کاری کلی انجام می‌دهد که خود به آن آگاهی ندارد؛ کار کلی را هم به عنوان کار خودش که اکنون به آن آگاهی دارد، انجام می‌دهد. از این رو کل به عنوان کل تبدیل به اثر فردی وی می‌شود که وی خود را نثار آن می‌کند و بدین طریق موجودیت خویش را از این کل می‌گیرد» (هگل، ۱۳۹۹: ۲۴۹-۲۵۰؛ ۱۳۹۴: ۱۱۰-۱۱۱).

1. finitude

2. Donet

در نهایت وحدت بودن با دیگران، فرد را به شیء بدل می‌سازد چرا که فرد در یک هماهنگی کلی با جماعت قرار می‌گیرد و خود را در قوانین کلی بازمی‌شناسد و در این وحدت کلی با جامعه، از دیگران همان قدر مطمئن است که از خود و این امر از وی فردیت نیندیشیده‌ای می‌سازد که از خود و آنچه که می‌کند، آگاه نیست.

یکی از اهداف تعلیم و تربیت باید فراهم نمودن زمینه پرورش قابلیت‌ها، استعدادها و توانمندی‌های فرد توسط کار، خلاقیت و آفرینندگی باشد. کار موجب پیشرفت عقلی است چرا که نوعی خودساختگی و آموزش است، از خودمحوری فرد می‌کاهد و دریافتی حقیقی‌تر، دیدی عمیق‌تر، دقیق‌تر و عاقلانه‌تر از جهان به ذهن می‌دهد. قدرت خلاقیت فرد را در تغییر شکل اشیا گسترش می‌دهد و تمایلات و کنش‌های غریزی مطلوب و نامطلوب فرد را تعدیل می‌کند و از این رو است که هگل کار را «شهوت مهار شده، ناپدیدشدن و خودمحوکنندگی به تأخیر افتاده؛ میلی تحت کنترل و رفع شده‌ای نابودکننده» می‌خواند (هگل، ۱۳۹۹: ۱۴۵). اما در نظام تعلیم و تربیت نباید انسان صرفاً به مثابه نیروی کار و یا به مثابه وسیله، محصول و یا ابزاری سودگرایانه برای خدمت به جامعه و یا تأمین منافع طبقه خاصی به حساب آید؛ بلکه کار باید به مثابه وسیله‌ای تلقی گردد برای تسلط شخص بر طبیعت، توجه به ارزشی که وی بر محصول اضافه می‌کند، شکوفایی استقلال شخصی و مشارکت در تأمین خیر همگانی.

جماعت‌باوری

مطابق دیدگاه هگل تا زمانی که افراد در نظمی از قوانین، باورها، قواعد اخلاقی و همچنین هنجارهای ارزشی همگانی قرار دارند و جزئیات^۱ فردی آنها در هماهنگی کامل با این کلیت به سر می‌برد نه دارای قضاوت مستقل عقلانی و اخلاقی هستند و نه افرادی خودآگاه هستند که قضاوت‌های شخصی و عقلانی خود را در اعمال خود دخالت دهند و نه مسئولیت اعمال خود را به صورت فردی پذیرا خواهند بود چرا که همان طور که استرن^۲ در مورد تصویر فرد در چارچوب نظام اخلاقیاتی جامعه یونانی می‌گوید:

«هیچ کدام از افراد از آنچه که می‌کنند واقعاً احساس گناه نمی‌کنند چرا که هر کدام معتقدند که آن کاری را انجام داده اند که از آنها خواسته شده است، حتی اگر نتیجه چنین کاری فاجعه بار باشد» (استرن، ۱۳۹۹: ۲۵۸).

بنابراین هر فرد بر مبنای اعتماد به قوانین کلی صحت و یا نادرستی اعمال خود را می‌سنجد و اگر در این راه عملکرد آنها منجر به پیامدی منفی گردد آن را به تقدیر و نه قضاوت عقلانی نادرست خود نسبت می‌دهند. هگل چنین افرادی را قربانی تصور نادرست اجتماعی و اخلاقی محدود خود می‌داند و بر آن است که این هماهنگی اخلاقیاتی یونانی که در آن هیچ‌گونه جدایی میان فرد و رسوم جامعه‌اش، منفعت شخصی و منفعت عمومی، اعتقادات اخلاقی فردی و قوانین همگانی جامعه وجود نداشت؛ در جهان مدرن که در آن بشر هر چیز را با ترازوی اندیشه و قضاوت شخصی خود می‌سنجد؛ منافع جمع را منافع خود نمی‌داند و قوانین تصویب شده دولت با مرجعیت اخلاقی فرد در تضاد قرار می‌گیرند؛ دیگر ممکن نیست. چرا که اکنون به جای هماهنگی نیندیشیده و تأمل نشده فرد در نسبت با جامعه، شاهد ظهور فردگرایی هستیم که این امر بازگشت به قبل را غیرممکن ساخته است و این ظهور فردگرایی منجر به ایجاد شکاف میان فرد و جامعه گردیده است؛ لذا می‌توان چنین نتیجه گرفت که جهان یونانی فروپاشید چرا که جا و فضای کافی برای فردگرایی، قضاوت مستقل عقلانی و اخلاقی، آزادی انتخاب، تشخیص وظیفه درست از نادرست، تضاد ارزش‌ها با یکدیگر، در برگیری عقاید مختلف، متنوع و متضاد، به پرسش کشیدن قواعد و هنجارها و... نداشت. در نتیجه نظام تعلیم و تربیت و به تبع آن نهادهای تربیتی باید عقیده محور باشند و به تنوع آرا و عقاید مختلف، متنوع و متضاد متریبان احترام بگذارند و از طرفی دیگر از ایدئولوژی‌هایی^۳ که تعلیم و تربیت را در راستای همگونی هر چه بیشتر پیش می‌برد، بپرهیزند. زیرا این امر موجب سرکوبی و همسان‌سازی گردیده و زمینه‌ای را برای ایجاد بیگانگی از خود، خلأ هویت و آزرده‌گی در متریبان فراهم می‌آورد. همچنین موجب می‌گردد که تعلیم و تربیت و جامعه به سمت منفعت‌گرایی و فایده‌باوری سوق داده شود و همان‌طور که استرن بیان می‌دارد «در این حالت افراد صرفاً به نحوی عمل می‌کنند که جامعه و مسئولیت‌های اجتماعی‌شان تعیین کرده است» (استرن، ۱۳۹۹: ۲۵۸)، و به زعم هگل نتیجه آن این خواهد شد که: «فرد به‌خاطر دیگران ناآگاهانه کاری کلی انجام می‌دهد و خود را در این راه قربانی می‌کند» (هگل، ۱۳۹۹: ۲۵۰)؛ بنابراین پذیرش بی‌چون و چرای نظرات جمع موجب پیروی نسنجیده و قبول

¹. particularity

². Stern

³. ideologies

کورکورانه و بی چون و چرای دیدگاه جماعت بدون توجه به دیدگاه‌های فردی می‌گردد و این در حالی است که به عقیده هگل هر فرد باید بتواند باورهای شخصی خود را از باورهای دیگران بازشناسد. در نتیجه هگل منتقد همگونی است چرا که در همگونی فرد به صورت دریافت‌کننده منفعل ارزش‌ها و افکار ظاهر می‌گردد و ارزش‌ها به فرد تحمیل می‌گردد. در همگونی دانش‌آموز به عنوان فردی منفعل در تفکر خواهد بود چرا که در همگونی، فرد از پیش تصمیمات گرفته شده را به اجرا درمی‌آورد و در شرایط انتخاب بین دو موقعیت دشوار و یا در موقعیت جنجال فکری و یا داوری عقلانی میان آنچه وظیفه است و آنچه وظیفه نیست و آنچه عقلانی است و آنچه غیرعقلانی است، قرار نمی‌گیرد. به عقیده هگل مهم‌ترین مشکلی که می‌تواند از دل جماعت‌باوری سر برآورد، قدرت‌پرستی یا مرجعیت‌باوری است که در نتیجه آن حق عینیت به حق ذهنیت ترجیح داده می‌شود چرا که بدین طریق است که نهادها و مراجع حاکم می‌توانند موجب شوند که فرد با جامعه سازش پیدا کند.

نظائر و ریاکاری

وقتی هنجارهای حاکم بر زندگی اخلاقی و دینی افراد به مجموعه‌ای از اعمال بیرونی تقلیل یابد و آنچه که برای افراد عمل‌کننده مهم است این باشد که صرفاً باید بر طبق قواعد تجویز شده عمل کنند؛ درحالی که گرایش درونی لازم از جمله آگاهی عقلانی و اخلاقی، وجدان و شهادهای اخلاقی آنها برای انجام این اعمال بی‌اهمیت به حساب آیند و افراد عمل‌کننده به این قواعد واقعاً به حق بودن یا مقدس بودن آنچه که انجام می‌دهند و این که به این اعمال باور و اعتقاد درونی دارند یا خیر هیچ اهمیتی ندهند، همان چیزی رخ می‌دهد که هگل آن را «فروکاهش وظیفه اخلاقی و دین به مجموعه‌ای از اعمال بیرونی قاعده‌مند یا نوعی بردگی مکانیکی» (جیمز، ۱۳۹۹: ۱۲۲) می‌خواند و این در حالی است که جایگاه صحیح این اعمال در زندگی درونی فرد است؛ به این معنا که فرد خود باید به حقانیت آنچه که انجام می‌دهد، پی ببرد. از طرفی دیگر چون چنین ادعا می‌شود که قواعد مذکور تجلی اراده خداوندند و مراجع و قواعد تجویزی آنها مشروعیتشان را بدین طریق کسب می‌کنند؛ به همین دلیل هم اخلاق و هم دین مبدل به نوعی فرمان‌برداری کورکورانه می‌شود. هگل چنین عملی را فریبکاری و ریاکاری می‌خواند و چنین حالتی را مربوط به زمانی می‌داند که محتوای ایده‌آلی اخلاق یا دین به جای آنکه دارای محتوای حقیقی باشند آگاهانه با محتوای دیگری پر شوند و مراجع آن، چنین محتوایی را در نظر دیگران نیک جلوه دهند؛ و خود را نیز از هر جهت خوب، مسئولیت‌پذیر، دلسوز، آینده‌نگر و مانند اینها بنمایانند تا در اهداف خود موفق گردند. اما به‌زعم هگل این وانمود دروغین حتی خود فرد را نیز درباره آنچه که به دست می‌آورد دچار توهم می‌کند و می‌گوید: «اراده باید در مقام حق اعتبار داشته باشد و در صورتی که خلاف حق باشد، باید مستحیل شود» (هگل، ۱۳۹۸: ۳۳۹-۳۴۰)؛ نتیجه چنین عملی این خواهد شد که نقش عقل در مقام قانون‌گذاری؛ به مقام پذیرندگی صرف تقلیل خواهد یافت و فرد از اوامری صرفاً داده شده تبعیت خواهد کرد که استقلال و خودآیینی عقلی وی را زیر سؤال می‌برد چرا که اراده فرد به چیزی بیرون از خود وابسته می‌شود و این در حالی است که وی باید توانایی کناره‌گیری و جدا شدن از تمامی موقعیت‌های معین و مشخص را داشته باشد تا بتواند به این وسیله جدا از آنها به خود، آگاه و هشیار گردد و در مورد گزینه‌ها و اختیارات گوناگون خود و نتایج آنها به تأمل بپردازد.

بنابراین، می‌توان چنین نتیجه گرفت که تجویز یک برنامه و محتوای آموزشی، اخلاقی و دینی از پیش تعیین شده در برنامه آموزشی مدارس، در صورتی که خلاف حق باشد معلمان و شاگردان را وادار به اجبار می‌کند که خود می‌تواند مخرب ایجاد فضایی در تعلیم و تربیت گردد که در رشد عقلانی فرد نقشی بسیار محوری دارند و چون تعلیم و تربیت نباید صرفاً منحصر به پذیرندگی صرف قواعد، ارزش‌ها و هنجارهای عقلانی، اخلاقی، دینی و تربیتی گردد، بلکه دانش‌آموزان باید این مسائل را به شیوه‌های عقلانی و توسط اندیشه خود درونی سازند و به آن معتقد گردند؛ از این رو تجویز برنامه‌های از پیش تعیین شده منجر به القای عقیده و تقلید و اطاعت کورکورانه از این عقاید و فرامین اخلاقی و دینی در زندگی متریبان خواهد شد.

¹. James

ترس از قضاوت منفی

از نگاه هگل شخص برای اینکه موجودی آزاد و یا فرد عقلانی مستقل و خودمختاری باشد باید دارای توانایی انتخاب باشد و بدون توانایی انتخاب نمی‌تواند آزاد باشد. از این رو ناگزیر باید گزینه‌ای جزئی را انتخاب کند و دست به عملی جزئی بزند^۱ و بدین طریق است که می‌تواند پس از جدا کردن خود از تمامی گزینه‌های پیش رو و پس از تأمل و سنجش در مورد هر یک از آنها، سرانجام خود را تسلیم یکی از گزینه‌ها سازد و بدین طریق با انتخاب یکی از موقعیت‌ها، برای خود شرایطی را رقم بزند و آزادی خود را به اثبات برساند و از طرفی دیگر خود را نیز تعیین بخشد چرا که فرد به جای آنکه از تمامی تعهدات بگریزد، در زندگی خود یکی از وضعیت‌ها را می‌پذیرد و بدین طریق بر خود حد می‌نهد^۲ و در اثر حد نهادن و نوع انتخابی که انجام می‌دهد و ارجحیتی که بر یک انتخاب نسبت به انتخابی دیگر می‌نهد شخصیت خود، نوع تفکر، ارزش‌ها و توانایی عقلانی خود را در قضاوت و سنجش عقلانی امور مشخص می‌کند.

اما زمانی که فرد در انتخاب خود به قضاوت عقلانی خود اعتماد نکند و در انتخاب امور عوامل خارجی را دخیل دارد یا به عبارت دیگر نتواند خود را از موقعیت و تعیینی که در آن قرار دارد انتراع کند و بدین طریق تحت تأثیر تعیینات چه تعیینات طبیعی و چه تعیینات جهان اجتماعی باشد؛ در آن صورت است که تصمیم‌گیری‌های عقلانی وی تحت تأثیر عوامل خارجی قرار می‌گیرند و در این صورت دیگر تصمیم‌گیری‌های فرد تصمیم‌گیری‌هایی عقلانی نخواهند بود چرا که ملاحظات و صلاحیتهای خارجی را در این تصمیم‌گیری‌ها لحاظ داشته است.

از طرفی دیگر این امر می‌تواند در افرادی که کمال‌گرا هستند و همواره می‌خواهند بهترین تصمیم‌گیری‌ها را لحاظ دارند و یا افرادی که از قضاوت منفی دیگران هراس دارند، منجر به بی‌تصمیمی و یا وسواس در عمل و در موارد حادث‌تر منجر به بی‌عملی گردد. در این میان می‌توان آگاهی باوجدان هگل را مثال زد که چنان باوجدان است که می‌خواهد صرفاً بر اساس وظیفه‌شناسی مورد قضاوت دیگران قرار گیرد؛ اما چون نمی‌تواند دیگران را در شهادهای اخلاقی خود شریک کند؛ لذا ترجیح می‌دهد عملی انجام ندهد چرا که عمل کردن موجب می‌شود که دیگران تفسیرهای گوناگون و قضاوت‌های متفاوتی از عمل وی داشته باشند و لذا انگیزه‌های خیر وی مورد سوءتعبیر دیگران قرار گیرد؛ بنابراین هگل معتقد است که:

«جان زیبا^۳ به فعلیت یافتگی نمی‌رسد، او فاقد نیروی بیرون دادگی است؛ او در این هراس به سر می‌برد که عظمت امر درونی‌اش را از طریق رفتار عملی و اینجا بودن لکه‌دار کند و برای نگاهداری پاکی قلبش از تماس با فعلیت یافتگی می‌گریزد و بر بی‌نیرویی لجوجانه‌اش پای می‌فشارد» (هگل، ۱۳۹۹: ۴۵۶-۴۵۷)

وی باز می‌گوید:

«او خود را به خوبی در ناب بودگی حفظ کرده است؛ زیرا به رفتار عملی مبادرت نمی‌کند» (هگل، ۱۳۹۹: ۴۶۰).

بنابراین وسواس بیش از حد در لحاظ کردن نظرات دیگران در تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب‌های عقلانی موجب می‌گردد که فرد جرأت و جسارت عمل کردن را از دست دهد و در این میان همان‌طور که هگل بیان می‌دارد به‌جای عمل کردن فقط به داوری و ارزیابی و انتقاد از رفتار دیگران و حکم دادن صرف قناعت کند و در این حال چنین بیندازد که این حکم دادن و قضاوت کردن به همان اندازه ارزشمند است که عمل کردن. از طرفی دیگر وی همچون افرادی که از قضاوت نابجای آنها واهمه داشت خود نیز در داوری چندان نکته‌سنج و منصفانه عمل نمی‌کند. هگل چنین خودبینی‌ای را پایین‌ترین سطح بی‌اخلاقی می‌داند و می‌گوید:

«در این نافعیت یافتگی و خودپسندی‌اش از بهتردانی و همه‌چیزدانی، خود را بشخصه به فراسوی کنش‌های دون انگاشته و برتر از آنها می‌نهد و مایل است سخنان بی‌کنشی‌اش را به‌عنوان یک فعلیت یافتگی برجسته مفروض بداند و از این طریق برای رفتار کننده‌ای که توسط او ارزیابی می‌گردد، خود را در تساوی قرار می‌دهد» (هگل، ۱۳۹۹: ۴۶۲).

¹. particularization

². limitation

³. unhappy consciousness

لذا می‌توان چنین نتیجه گرفت که جهان تنها به همان میزانی عقلانی خواهد بود که ما آن را مطابق عقل خود ایجاد می‌کنیم و عقلانی می‌سازیم؛ یعنی به همان میزان عقلانی خواهد بود که ما تصمیم‌ها و انتخاب‌های عاقلانه‌ای را برمی‌گزینیم و رفتارها و عملکردهای عاقلانه‌ای را در برخورد با شرایط و پیشامدهایی که روبروی ما قرار می‌گیرند چه در سطح طبیعت، و چه در سطح نهادهای تربیتی و چه در سطح جامعه انجام می‌دهیم.

نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش که با هدف تحلیل موانع تربیت عقلانی از دیدگاه هگل انجام گرفته است به طور کلی به سه بخش یا سه مرحله تقسیم می‌گردد که در مرحله آغازین آن، انسان به منزله فردی منفرد در کانون توجه قرار دارد. این مرحله که هگل از آن تحت عنوان مرحله «خودآگاهی» در پدیدارشناسی روح خود یاد می‌کند، یکی از مراحل خودشناسی یا شناخت سوژه نسبت به خود است که منجر به رشد عقلی وی می‌گردد چرا که سوژه تا زمانی که به خود به عنوان موجودی مستقل از جهان پیرامون خود، آگاهی نیابد، نمی‌تواند انسان‌های دیگر را نیز فردی از جنس خود به حساب آورد و با آنها رابطه‌ای میان سوژه‌ای برقرار کند. اما سوژه در این مرحله خودمحور است؛ و درعین حال می‌خواهد این اطمینان و یقین نسبت به خود را توسط دیگران کسب کند؛ لذا هر فردی برای یقین یافتن از خود نیازمند دیگری است که وی را به‌عنوان فردی مستقل و خودآگاه بپذیرد و تأیید کند. ولی سوژه‌های خودمحور نمی‌توانند این کار را به صورت متقابل انجام دهند چرا که هر سوژه انتظار دارد که سوژه‌های دیگر وی را بپذیرند؛ ولی خود به دلیل خودمحوری از پذیرفتن دیگری سرباز می‌زند و این امر موجب می‌گردد که هر سوژه از پذیرفتن و تأیید سوژه دیگر ممانعت ورزد.

از این رو رابطه‌ای که هر سوژه برای تأیید خود توسط دیگری در پیش می‌گیرد رابطه‌ای یک‌طرفه بر مبنای تحمیل قدرت، ترس، زور، تنبیه سلطه‌گرانه، تحقیر و غیره است تا به هر طریقی که ممکن است سوژه مقابل، وی را بپذیرد بدون آنکه خود متقابلاً دست به پذیرش و تأیید دیگری بزند و این در حالی است که اگر این رابطه به صورت رابطه‌ای متقابل توأم با احترام گذاشتن به شخصیت و استقلال یکدیگر و پذیرفتن دیگری به مثابه دیگری بود، هر سوژه می‌توانست به سوژه‌ای دیگر آنچه را که خواهان آن است به صورت حقیقی و نه کاذب آن عطا کند. اما چنین چیزی در جمعی از سوژه‌های خودمحور امکان‌پذیر نیست؛ لذا هر سوژه به منظور رشد عقلی باید خودمحوری خود را کنار گذارد که از نظر هگل این امر بدون اعمال انضباط، تربیت سختگیرانه و در انقیاد قراردادن رفتارهای خودمحورانه سوژه‌ها، توسط اعمال قوانین بیرونی ممکن نیست.

از طرف دیگر اگر این اعمال فشار بیرونی به منظور مهار خودمحوری و تحت انقیاد درآوردن رفتار سوژه‌ها صورت نپذیرد و یک سوژه خودمحور بر سوژه‌ای دیگر سلطه یابد این امر موجب می‌گردد که سوژه مغلوب به دلیل احساس ناامنی نسبت به محیط بیرون و تجربه کردن رفتارهای تلخ ناشی از سرکوبگری و همچنین با اعتقاد به این امر که هویت واقعی وی چیزی غیر از هویتی است که سوژه غالب برای وی ساخته است و به منظور مبارزه با چنین تلقی و برداشتی از هویت خود، به درون‌گرایی ذهنی روی آورد تا بدین طریق با تعریف مجدد خود برای خود سعی کند استیلاء و درماندگی خود را نقض و انکار کند و وجودی مستقل از آن خود داشته باشد. اما چون در این مرحله، آگاهی خود را به صورت منفعل و گسسته از جهان بیرون وضعیت می‌بخشد و در عمل به انجام هیچ کاری مبادرت نمی‌ورزد، لذا در مواجهه سرسختانه با موقعیت موجود و تلاش و سرسختی برای نادیده گرفتن و انکار کردن وجود و واقعیت محیط بیرون، از درون با خود دچار تناقض، گسستگی و دوگانگی گردیده و در نهایت به تجرید‌گرایی، شکاکیت سلیبی و ریاضت‌کشی روی می‌آورد که این مراحل در واقع محدودیت‌هایی هستند که آگاهی با مواجه شدن با آنها در درون خود به نابسندگی‌های خود وقوف می‌یابد و بدین طریق این محدودیت‌ها موجبات انتقال و گذار وی از موضع «انسان به منزله فردی منفرد» به «انسان به منزله فردی اجتماعی» را فراهم می‌آورند.

در مرحله سوم از انتقال آگاهی که در آن انسان به منزله موجودی اجتماعی در کانون توجه است نیز هگل می‌خواهد نشان دهد که صرف به حساب آوردن دیگران و خود را به منزله جزئی از اجتماع قلمداد کردن نیز در صورتی که منجر به این امر گردد که فرد، فردیت خود و قضاوت‌های شخصی و عقلانی خود را کنار نهد و قوانین، هنجارها، عقاید و باورهای اجتماعی را بدون توجه به قضاوت‌های مستقل عقلانی خویش بپذیرد، باز هم منجر به همان اتفاقی خواهد شد که در مرحله آغازین خودآگاهی فردی یعنی «خودمحوری» فردی، رخ داد؛ یعنی در این مرحله باز هم به دلیل یک‌جانبه‌نگری‌های آگاهی، فردیت فرد همچون مرحله آغازین آگاهی (خودآگاهی) تبدیل به شیئی خواهد شد که در خدمت مقاصد دیگران و سوء استفاده‌ها و بهره‌برداری‌های شخصی دیگران

قرار می‌گیرد و باز هم عقل تبدیل به قوه پذیرنده‌ای خواهد شد که بدون اندیشیدن و تأمل در امور و بدون داشتن قضاوت عقلانی مستقل؛ چه به صورت آگاهانه و چه ناآگاهانه کارهایی را به سرانجام خواهد رساند که با خودآیینی و خودفرمان‌بری (عقلی) وی در تعارض است و تنها تفاوتی که این مرحله با مرحله قبل دارد در این است که در این مرحله به جای «خودمحوری»، نقطه مقابل آن یعنی «دیگرمحوری» رخ داده است؛ لذا هر فرد به منظور رشد و ارتقای عقلی خود و جلوگیری از قربانی شدن توسط عقلانیت ابزاری هم باید خود را به عنوان موجودی دارای قضاوت مستقل عقلانی به رسمیت بشناسد و هم اینکه خود را به عنوان موجودی دارای سرشت اجتماعی تحقق بخشد؛ اما در این میان هیچ‌کدام از این دو سوی رابطه یعنی نلغسه‌بودن^۱ و لغیره‌بودن^۲ نباید فدای دیگری گردد تا فرد بتواند هم از تعاملات بین‌الذاتی^۳ در جهت رشد و ارتقای عقلی خود و پیشبرد آگاهی خویش و غلبه بر کج‌روی‌ها، تحریف‌ها و یک‌جانبه‌نگری‌های آگاهی خویش بهره‌برد و هم در نهایت با تکیه بر عقل خویش و قضاوت‌های مبتنی بر عقلانیت خویش، تصمیم‌هایی را بگیرد و عملکردهایی را به سرانجام برساند که آنها را صحیح و عقلانی تشخیص می‌دهد.

منابع

- اردبیلی، محمدمهدی. (۱۳۹۴). هگل: از متافیزیک به پدیدارشناسی، تهران: انتشارات علمی.
- استرن، رابرت. (۱۳۹۹). هگل و پدیدارشناسی روح، ترجمه محمدمهدی اردبیلی؛ سیدمحمدجواد سیدی، تهران: نشر ققنوس.
- باردین، ل. (۱۳۷۵). تحلیل محتوا، ترجمه محمد یمنی‌دوزی سرخابی؛ ملیحه آشتیانی، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- تیلور، چارلز. (۱۳۹۲). هگل و جامعه مدرن، ترجمه منوچهر حقیقی‌راد، تهران: نشر مرکز.
- جیمز، دیوید. (۱۳۹۹). هگل (راهنمای سرگشتگان)، ترجمه محمدهادی حاجی بیگلو، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- د. اونت، ژاک. (۱۳۸۰). درآمدی بر هگل: نگاهی به زندگی، آثار و فلسفه هگل، ترجمه محمدجعفر پوینده، تهران: نشر چشمه.
- دهقان سیمکانی، رحیم. (۱۳۹۱). تربیت عقلانی؛ محور اساسی در تبلیغ دینی، پژوهشنامه تربیت تبلیغی، (۱۱): ۲۳-۴۴.
- ذاکرزاده، ابوالقاسم. (۱۳۸۸). فلسفه هگل، تهران: نشر الهام.
- سینگر، پیتر. (۱۳۹۰). هگل، ترجمه عزت‌الله فولادوند، تهران: انتشارات طرح نو.
- فیندلی، جان؛ بریج، جان و. (۱۳۹۵). گفتارهایی درباره فلسفه هگل، ترجمه حسن مرتضوی، تهران: نشر چشمه.
- قربانی، رحیم. (۱۳۸۳). بررسی اجمالی اقسام شکاکیت و نسبت‌گرایی، رواق اندیشه، ۳۸: ۱۲۹-۱۰۳.
- کمالی، مجید؛ مینای مطلق، سعید؛ مشکات، محمد؛ شاقول، یوسف. (۱۳۹۴). پیامدهای تفسیر ساجکتیو هگل از اخلاق ارسطویی، غرب‌شناسی بنیادی، (۲): ۱۱۵-۱۳۲.
- گوتک، جرال ال. (۱۳۸۰). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت، تهران: سمت.
- محمودی، ایوب؛ نوروزی، رضاعلی؛ حیدری، محمدحسن؛ سفیدخوش، میثم. (۱۳۹۸). الگوی تربیت اخلاقی هگل بر مبنای دیالکتیک آگاهی، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، (۱۸): ۱۰۵-۱۲۵. DOI: 10.22067/fedu.v9i2.82962
- منصوریان، سهیلا؛ احمدی افرمجان، علی اکبر. (۱۳۹۹). نقد مفهوم عقل در فلسفه هگل بر اساس مفاهیم میل و منفیت، نشریه فلسفه دانشگاه تهران، ۱۸(۳۴): ۲۰۷-۲۲۶. jop.2020.285149.1006460/10.22059
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۹۰). نگاهی به فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات طهوری.
- هگل، گئورک ویلهلم فردریش. (۱۳۹۴). عقل در تاریخ، ترجمه حمید عنایت، تهران: انتشارات شفیعی.
- هگل، گئورک ویلهلم فردریش. (۱۳۹۸). عناصر فلسفه حق، ترجمه مهبد ایرانی طلب، تهران: نشر قطره.
- هگل، گئورک ویلهلم فردریش. (۱۳۹۹). دانش پدیدارشناسی روح، ترجمه ابراهیم ملک اسماعیلی، تهران: انتشارات نگاه.

References

1. for-itself-being
2. being-for-another
3. intersubjectivity

- Ardabili, Mohammad Mahdi. (2015). *Hegel: from Metaphysics to Phenomenology*, Tehran: Elmi Publication. (In Persian)
- Bardin, L. (1995). *Content Analysis*. translated by M. Yamaniduzi Sorkhabi; Maliheh. Ashtiyani. Tehran: Shahid Beheshty University Press. (In Persian).
- Dehghan Simkani, Rahim. (2012). Intellectual education, the Basic axis in Religious Propagation. *Tarbiat Tablighi Research*, 1(1): 23-44. (In Persian).
- de Venette Donet, J. (2001). *An Introduction to Hegel: a look at Hegel's life, works and philosophy*, translated by Mohammad Jaafar Pouyandeh. Tehran: Cheshme Publications. (In Persian).
- Findlay, J. N.; Burbidge, J. W. (2016). *Discourses on Hegel's Philosophy*, translated by Hassan. Mortazavi. Tehran: Cheshmeh Publication. (In Persian)
- Graneheim, U. H.; Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness, *Nurse Education Today*, 24: 112-105.
- Gutek, G. L. (2016). *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*, translated by Mohammad Jaafar Pakseresht. Tehran: Samt. (In Persian).
- Hegel, G. W. F. (2010). *The Science of Logic*, in Di Giovanni, G. (ed.), New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Hegel, G. W. F. (2015). *Wisdom in history Vorlesungen uber die philosophie der geschichte einleitung*, translated by Hamid Enayat. Tehran: Shafiei. (In Persian).
- Hegel, G. W. F. (2019). *Elements of the Philosophy of Right*, translated by M. Iranitalab. Tehran: Qatreh Publication. (In Persian)
- Hegel, G. W. F. (2020). *The Phenomenology of Spirit*. translated by I. M. Ismaili. Tehran: Negah Publication. (In Persian).
- Hsieh, H. F.; Shanon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis, *Qualitative Health Research*, 15(9): 1277-1288.
- James, David. (2020). *Hegel*. translated by Mohammad Hadi HajiBayglou. Tehran: Elmi-Farhangi Publication. (In Persian).
- Kamali, Majid; Binaye Motlagh, Saeed; Meshkat, Mohammad; Shaghool, Yousef. (2015). The consequences of Hegel's subjective interpretation of Aristotelian ethics, *Occidental Studies*, 6(2): 115-132. (In Persian).
- Mahmoodi, Ayyoub; Nowrozi, Reza Ali; Heydari, MohammadHassan; Sefidkhosh, Meysam. (2020). Hegel's model of moral education based on the dialectic of consciousness, *Foundations of Education*, 9(2), 105-125. (In Persian).
- Mansourian, Soheila; Ahmadi Aframjani, Ali Akbar. (2020). Criticizing the Concept of Reason in Hegel's Philosophy Based on the Concepts of Desire and Negativity, *Philosophy*, 48(1): 208-226. (In Persian).
- Naqibzadeh, Mir Abdolhossein. (2021). *A Look at the Philosophy of Education*, Tehran: Tahouri Publications. (In Persian).
- Popper, Karl. (1972). *Objective Knowledge*, 2nd ed, Oxford: Clarendon Press, (1979).
- Qorbani, Rahim. (2004). Overview of types of skepticism and relativism, *Revaghe Andisheh*, 38: 103-129. (In Persian).

- Singer, Piter. (2011). *Hegel*. translated by Ezzatollah Fouladvand, Tehran: Tarhe No Publications. (In Persian).
- Stern, Rabert. (2020). *Hegel and the Phenomenology of Spirit*, translated by Mohammad Mahdi Ardabili.; Mohammad Javad Seyyedi, Tehran: Qoqnoos Publications. (In Persian).
- Taylor, Charles. (2013). *Hegel and Modern Society*, translated by M. Haghighi Rad, Tehran: Nashre Markaz. (In Persian).
- Zakerzadeh, Abolghasem. (2013). *Hegel's Philosophy*, Tehran: Elham Publications. (In Persian).

