

## تربیت متعالی در دیدگاه امام محمد غزالی و آبراهام مازلو

لیلا دهقانی<sup>۱</sup> | نجف جوکار<sup>۲</sup>

۵۸

سال سی و یکم  
بهار ۱۴۰۲

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:  
۱۳۹۹/۱۲/۰۳  
تاریخ پذیرش:  
۱۴۰۰/۰۸/۱۵  
صص: ۱۵۷-۱۲۹

شاپا چاپ: ۶۹۷۲-۲۲۵۱  
الکترونیکی: ۵۱۹۶-۲۶۴۵



### چکیده

این پژوهش با روش تحلیل محتوای کیفی و به شیوه استقرایی کوشیده است با بررسی آراء و افکار امام محمد غزالی\_ اندیشمند و عارف مسلمان قرن پنجم هجری\_ و آبراهام مازلو\_ روان‌شناس انسان‌گرای قرن بیستم\_ مدل تربیتی آن دو را برای دستیابی به بالاترین مراتب تعالی بررسی و مقایسه نماید. جامعه آماری پژوهش، آثار دو اندیشمند شامل کتاب‌ها، مقالات و سخنرانی‌هاست. بررسی نشان می‌دهد که نظام تربیتی این دو، اشتراکات و نیز تفاوت‌هایی دارد. مهم‌ترین تفاوت در تعیین هدف غایی از تربیت متعالی است که غزالی آن را هدفی اخروی می‌داند. در شیوه تربیتی غزالی، بر اعتدال، ایجاد عادت به عمل نیک، و حضور مربیان فرهیخته تأکید شده است؛ درحالی‌که مازلو بر ارضای سلسله مراتب پایین‌تر نیازها، و تکیه بر خلاقیت و آزادی فردی تأکید می‌کند. اگرچه ارزیابی نشان می‌دهد که نظام تربیتی غزالی از انسجام بیشتری برخوردار است اما تأکید بر خلاقیت و آزادی انتخاب\_ آن چنان که در دیدگاه مازلو وجود دارد\_ همزمان با حضور مربیان متعالی به عنوان الگوی مربیان، می‌تواند به کارآمدتر شدن این نظام کمک کند.

**کلیدواژه‌ها:** امام محمد غزالی؛ آبراهام مازلو؛ خودشکوفایی؛ تربیت متعالی.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.58.3.3

ldeghani898@gmail.com

۱. نویسنده مسئول: مشاور مدرسه، شاغل در مدارس شهر شیراز، ایران.

۲. استاد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شیراز، ایران.

## مقدمه و بیان مسئله

بدون شک چارچوب‌های بنیادین فکری و فلسفی، شالوده نظام‌های تربیتی‌اند. هر نظام تربیتی با تبیین اهداف و غایات پرورش انسان و نیز راه‌های دستیابی به آن، جامعه را تا رسیدن به غایت مطلوب راهنمایی می‌کند. از این رو شناخت، کنکاش و مقایسه این چارچوب‌ها برای گزینش بهترین روش‌های تربیتی ضروری است. این مقاله با بررسی و مقایسه نظام تربیت متعالی از دیدگاه امام محمد غزالی و آبراهام مازلو سعی دارد بینشی روشن از افق‌های دید دو اندیشمند فراهم کند.

ابوحامد محمدبن محمد غزالی عارف و اندیشمند بزرگ قرن پنجم هجری است که در توس چشم به جهان گشود. غزالی که در کودکی از نعمت پدر محروم شد، از سر ناچاری و تنگدستی به مدرسه‌ای در جرجان پناه برد؛ اما هوش و استعداد ذاتی، در کنار همت و عطش آموختن او را چنان به پیش برد که از سرآمدان روزگار گردید؛ تا جایی که در ۳۴ سالگی ریاست نظامیه بغداد را به دست آورد. با وجود حشمت و مکنت بسیار، غزالی پس از ۴ سال نظامیه را رها کرد و ناشناس و ژنده‌پوش بغداد را به قصد شام ترک گفت تا به ریاضت و خلوت و تفکر پردازد. او سال‌های آخر زندگی را در خانقاهی در زادگاهش به ریاضت و تعلیم مشغول بود (غزالی، ۱۳۴۹).

از جمله ویژگی‌های غزالی، قلم زدن در حیطه‌های گوناگون فکری روزگار خود است. شمار کتاب‌های او را تا بیش از ۴۰۰ عنوان ذکر کرده‌اند. او در زمینه‌های گوناگونی از جمله فقه، فلسفه، عرفان و کلام صاحب نظر است. همچنین آنچه در زمینه نفس و علم النفس بیان کرده است تا زمان خود نو و تازه است. پیش از غزالی متکلمان می‌پنداشتند که نفس، همان جسم و جسم، همان روح است و اصولاً نفس عرض است. غزالی به پیروی از قرآن کریم و متأثر از ابن‌سینا، این آموزه را نادرست می‌داند و معتقد است نفس به کلی غیر از جسم است و تنها وجه اشتراک آن دو، آفریده بودنشان است. او تصریح می‌کند که جسم، بهره‌خاکی وجود انسان و نفس، بخش افلاکی اوست (رفیعی، ۱۳۸۱: ۶۱).

غزالی ریش و پرورش را هم شامل جسم و هم شامل نفس آدمی می‌داند. زیرا چنان‌که تن در آغاز ناتوان است و باید پرورش یابد، جان نیز نارسیده آفریده شده است و پرکاستی، که می‌بایست با تربیت به کمال برسد. غزالی آفرینش انسان را با خدا می‌داند اما معتقد است که نیکو کردن و

تکمیل آن با خود اوست (رفیعی، ۱۳۸۱: ۱۰۷). او مطابق نظر متکلمان اشعری خداوند را خالق افعال می‌داند که اختیار تنها مختص اوست؛ اما همچنین معتقد است خداوند اختیار را به انسان تفویض کرده است تا به میل خود عمل کند (گریفل، ۲۰۰۹: ۲۲۰)؛ از این رو او برای تربیت انسان تا بالاترین درجات کمال، بر اساس مشرب صوفیانه خود و آموزه‌های قرآنی مباحث مفصلی دارد. از دیگر سو در قرن بیست میلادی با گسترش اندیشه‌های اومانستی و روی کارآمدن فلسفه‌های اگزیستانسیالیست و پدیدارشناسی، روان‌شناسی نوین، از رفتارگرایی به دیدگاه‌های مکتب روان‌شناسی انسان‌گرا متمایل شد. اصول کلی رویکردهای انسان‌گرا شامل توجه به کلیت انسان، در نظر گرفتن انسان به عنوان موجودی آگاه و هوشیار، داشتن توانایی انتخاب و مسئولیت‌پذیری انسان، و بالاخره هدفمندی و جستجوگری انسان در یافتن معناست (بلاند و دیربرتایز، ۲۰۱۸: ۱۷). پدر روان‌شناسی انسان‌گرا را آبراهام مازلو می‌دانند. آبراهام هرولد مازلو<sup>۱</sup> در سال ۱۹۰۸ میلادی در منطقه بروکلین از ایالت نیویورک آمریکا به دنیا آمد. خاطرات دوران کودکی او با وجود پدری کم توجه و مادری سخت‌گیر و متعصب، هرگز شیرین نبود. مازلو از سال‌های نخست کودکی برای تسلی یافتن، به مطالعه و کتاب روی آورد و در هفده سالگی راهی کالج شد. در بیست سالگی دو رویداد زندگی‌اش را به طرز قابل توجهی گسترش داد: ازدواج و آشنایی‌اش با روان‌شناسی رفتارگرا (شولتز، ۱۳۸۷: ۸۷). او چند سال در زمینه رفتارگرایی تحصیل و پژوهش کرد، اما سرانجام رویدادی کاملاً شخصی یعنی تولد نخستین فرزندش باعث شد دیدگاهش به رفتارگرایی واژگون شود. مازلو این تجربه را چنین توصیف می‌کند: «صاعقه‌ای که هر چیزی را در جای خود نهاد. می‌گویم کسی که فرزند داشته باشد نمی‌تواند رفتارگرا باشد» (همان). مازلو انسان‌گرایی را به عنوان موج سوم روان‌شناسی پس از روان‌کاوی و رفتارگرایی معرفی کرد. هدف اصلی مازلو دانستن این بود که انسان برای رشد و تکامل و شکوفایی تا چه اندازه توانایی دارد. به نظر او در همه انسان‌ها تلاشی یا گرایشی فطری برای تحقق بالاترین توانمندی‌های خود هست (شولتز، ۱۳۸۷: ۹۱).

به نظر می‌رسد هم‌امام محمد غزالی و هم آبراهام مازلو در ارائه مراتب کمال، اشتراکاتی دارند و هر دو مراتب کمابیش همسانی را ارائه می‌دهند؛ اما نکته مهم‌تر شیوه دستیابی به بالاترین

1. Abraham Harold Maslow

مراتب تعالی انسانی از بُعد تعلیم و تربیت است. به یقین مسئله تربیت انسان برای دستیابی به تعالی، دغدغه بزرگ تمامی نظام‌های ارزشمدار است. اتکا به اندیشه‌های برگرفته از مبانی دینی و عرفان ایرانی، به دلیل مبنای وحیانی و قرابت فرهنگی، جایگاه ویژه‌ای در این زمینه دارد؛ اما بدان دلیل که سرشت انسان فارغ از دین و فرهنگ و سرزمین، بنیانی یکسان دارد، بررسی افکار و شیوه‌های غیربومی نیز، در اتخاذ روش‌های بهینه بی‌تأثیر نخواهد بود. پژوهش حاضر با کنکاش دیدگاه‌های تربیتی اندیشمند و عارف ایرانی \_ امام محمد غزالی\_ و روان‌شناس انسان‌گرای غربی \_ آبراهام مازلو\_ به تحلیل شیوه‌های تربیت متعالی آن دو پرداخته است تا با مقایسه زیر و بم‌ها، همسانی و ناهمسانی‌ها را آشکار و گامی در مسیر انتخاب بهترین شیوه‌های تعلیم و تربیت متعالی برداشته باشد.

## مبانی نظری

در تعریف تربیت، صاحب‌نظران از دیدگاه‌های متفاوتی سخن گفته‌اند. جان دیویی<sup>۱</sup> بر آن است که تربیت مجموعه فرایندهایی است که از راه آن‌ها گروه یا جامعه (کوچک یا بزرگ) توانایی‌ها و خواسته‌های خود را منتقل می‌کند تا بقا و رشد پیوسته خویش را تضمین کند. از دید وی تربیت امری اجتماعی است و می‌توان آن را بازسازی پیاپی تجربه برای افزایش گستره و محتوای اجتماعی آن دانست. از نگاه امیل دورکیم<sup>۲</sup> تربیت آن عملی است که در طی آن نسل بالغ و رسیده، نسلی را که هنوز برای زندگی پختگی به اندازه نیافته است، متأثر می‌کند و هدفش برانگیختن و گسترش حالات جسمی، عقلی و اخلاقی متربی است. هریارت<sup>۳</sup> تربیت را مقوله‌ای می‌داند که در پی مراقبت از کودک و تعلیم اوست به گونه‌ای که صاحب‌هنر، مهارت، فضیلت و تقوا شود تا از راه این آموزش‌ها به کمال که همان اعتدال و هماهنگی جسم و جان است دست یابد. از نگاه پستالوژی<sup>۴</sup> تربیت رشد طبیعی و تدریجی و هماهنگ همه استعدادها و نیروهای

1. John Dewey  
2. David Émile Durkheim  
3. Johann Friedrich Herbart  
4. Johann Heinrich Pestalozzi

گوهرین انسان است؛ و بالاخره فروبل<sup>۱</sup> تربیت را رشد و فرگشت (تعالی) نیروها و استعداد‌های بالقوه در نهاد آدمی می‌داند (رفیعی، ۱۳۸۱: ۹۰ - ۹۱).

تربیت در غالب فرهنگ‌های مشرق‌زمین و همچنین برخی رویکردهای غربی از جمله انسان‌گرایی و وجودگرایی، هدف و غایت اصلی تعلیم و پرورش بوده است. مطابق این اندیشه‌ها، انسان یک موجود اجتماعی صرف نیست که تنها به اجتماع تعلق داشته باشد بلکه بسیار عالی و فراتر از آن است. موجودی که حقیقت ذاتش ملکوتی بوده و سیر به عالم اعلی را در بطن ماهیت خویش پنهان دارد، از این رو با توسل به تربیت حقیقی و نه آموزش صرف، بایستی سفر خویش از عالم ملک به ملکوت را آغاز نماید. سفری که احیاناً از پست‌ترین منزل‌گاه آغاز شده و به تدریج اوج گرفته و به منازل متعالی تر هدایت می‌شود (شمشیری، ۱۳۸۵: ۱۲۸).

منظور از تربیت متعالی، قرار گرفتن در مسیر رشد تا حداکثر توان وجودی انسان است. هم‌غزالی و هم‌مازلو بالاترین مراتب تربیتی انسان را فراروی از نیازهای بدن و رفتن به سمت تعالی می‌دانند. مازلو خودشکوفایی را مرحله‌ای معرفی می‌کند که در آن استعداد‌های درونی انسان به تبلور می‌رسد و تمایلاتی فراتر از کمبودهای جسمی و روانی شکل می‌گیرد. در مرتبه‌ی بالاتر تجارب اوج که تجربه‌های ناب شبه عرفانی است و پیوستگی عمیقی با معنویت دارد جلوه‌گر می‌شود. گرچه مازلو از معنویت، وابستگی به آیین‌های دین بخصوصی را در نظر ندارد اما معنویت را شامل تجارب مشترک تمامی ادیان می‌داند. مزلو ارزش‌های روحانی و معنوی را از وجود بیولوژیکی ما جدا نمی‌داند (حیدری، ۱۳۹۳: ۴۹). از دیگر سو غزالی نیز چون دیگر صاحب‌نظران مسلمان، تربیت متعالی را شامل پیوند پایدار روح انسان با پروردگار می‌داند. بدینسان غزالی تربیت را پس از پیامبری شریف‌ترین کار انسان آدم خوانده است (غزالی، ۱۳۸۱، ج ۱: ۳۵).

### پیشینه

در تبیین دیدگاه‌های تربیتی امام محمدغزالی و آبراهام مازلو، مقالاتی نوشته شده است که از آن جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: فلاحی (۱۳۹۴) در مقاله‌ی خود با نام "سلامت معنوی و نیک‌بختی این جهانی با توجه به نظریه تعادل امام محمد غزالی"، نظرات او در زمینه‌های تربیت دینی را واکاوی کرده است. فلاحی اساس مبانی فکری غزالی در باب تربیت را متکی بر اصل اعتدال

1. Friedrich Fröbel

می‌داند. او نتیجه می‌گیرد که استفاده از نظرات غزالی در تعلیم و تربیت کشورهای اسلامی کارآمد و راه‌گشا است. شریعت باقری (۱۳۹۳) در مقاله "پیش‌درآمدی بر نظریه روان‌شناسی و تعلیم و تربیت فطرت‌گرا"، با بررسی روان‌شناسی انسان‌گرای آبراهام مازلو، آن را به دلیل ریشه اومانستی، که فرد را فاقد هویت پیشین و صرفاً ساخته و پرداخته عوامل خارجی می‌داند، در پاسخ‌گویی به مسائل تعلیم و تربیت عاجز می‌یابد، و اسلام و عرفان را دارای این ظرفیت می‌داند که نظریه‌ای جدید بر مبنای تعلیم و تربیت فطرت‌گرا ارائه دهد. خوانساری و آذربایجانی (۱۳۹۲) در مقاله‌ی "روش‌شناسی غزالی در روان‌شناسی دین"، به روش مواجهه غزالی با مفاهیم دینی و رفتارهای دینداران پرداخته‌اند. این پژوهش با بررسی شیوه‌های تحلیل روان‌شناختی غزالی، نتیجه می‌گیرد او برای شناخت رفتار انسان، از روش درون‌نگری شخصی و نیز تحلیل رفتار دینداران بهره برده است. و به تفاوت انسان‌ها با توجه به میزان معرفت و شناخت آن‌ها از جهان اطراف، توجه داشته است. ابوطالب (۱۳۸۷) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد با نام "مفهوم کودکی از دیدگاه ابو‌حامد امام محمدغزالی و پیامدهای تربیتی آن"، به درک عمیق غزالی از دوران کودکی و اهمیت آن در تعلیم و تربیت اذغان می‌کند. با استناد به این پایان‌نامه، غزالی دوره کودکی را پایه و اساس دوران بزرگسالی می‌داند که در آن کودک با استفاده از استعدادها و قوای فطری خود، به شناخت جهان پیرامون دست می‌زند و بسیاری از امور را از راه تقلید می‌آموزد. بختیارنصرآبادی، نوروزی و رحمانپور (۱۳۸۶) در مقاله "درآمدی بر تعلیم و تربیت و مبانی آن از دیدگاه غزالی" نتیجه گرفته‌اند که غزالی با نکته‌پردازی‌ها و خردورزی‌های فیلسوفانه و صوفیانه، بر فلسفه یونان، و همچنین فلسفه اسلامی هم در حکمت نظری و هم حکمت عملی تأثیر داشته است. آن‌ها مباحث تربیتی غزالی را بدان سبب که به تعلیم رنگ دینی می‌دهد پراهمیت و تأثیرگذار بر متأخران دانسته‌اند؛ با این وجود، مقاله روش تربیتی تمرکز بر عادات را، چندان در جهان امروز پسندیده نمی‌داند. یحیی و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی با نام "مفهوم میل در نظریه محمد غزالی و آبراهام مازلو"، با تبیین این موضوع که اراده از مفاهیم کلیدی در یافتن مسیر زندگی است، بیان می‌کنند که برای رسیدن به خواسته‌ها، آن‌ها باید در تعادل و هماهنگی با سلامت روحی انسان باشند؛ به علاوه این امر بایستی از طریق دانش یک‌پارچه، برنامه‌ریزی، سعی و پشتکار، اعتماد و صبر به دست آید. مقاله اذغان می‌کند که در نظریه غزالی، تعیین اهداف در راستای شریعت و توحید برای

رسیدن به تعالی ضروری است و تأکید می‌کند رسیدن به خودشکوفایی، در گرو آگاهی از خود بوده و هدف زندگی را در برمی‌گیرد که همان رجوع به خالق هستی، "الله" است. به علاوه افرادی که به آگاهی از خود می‌رسند قادر خواهند بود تا پتانسیل‌های درونی خود را در مسیر تکامل روحی شکوفا کنند. مازلو نیز بیان می‌کند که انسان این قدرت درونی را دارد که به حداکثر پتانسیل خودش دست یابد و به تعالی برسد.

چنان‌که مشاهده می‌شود هیچ‌کدام از پژوهش‌های فوق مولفه‌های تربیتی دیدگاه آبراهام مازلو و امام محمد غزالی را برای دستیابی به تربیت متعالی استخراج و مقایسه نکرده است. پژوهش حاضر ضمن تبیین و مقایسه این مولفه‌ها، سعی در ارائه روشی سودمندتر از طریق تلفیق نظرات دارد.

## روش و پرسش‌های پژوهش

این پژوهش با پارادایم تفسیری و از طریق استقرا و تطبیق صورت گرفته است. پژوهش، از نوع کیفی بوده و روش آن تحلیل محتوای کیفی<sup>۱</sup> است. تحلیل محتوای کیفی عبارت از جستجوی الگوها در داده‌هاست (نیومن، ۲۰۰۷). این روش عمدتاً به تحلیل درون متنی می‌پردازد و سعی در استخراج معنا از متن دارد. «در تحلیل محتوای کیفی، محقق نوعاً با مجموعه‌ای از اصول آغاز می‌کند و در صدد استخراج معنا از متن با قواعد و اصولی ویژه است. چنین تحلیلی در رهیافتی متنی از داده‌های پنهان و آشکار صورت می‌گیرد» (طیبی ابوالحسنی، ۱۳۹۸: ۸۲).

جامعه آماری مورد نظر این مقاله، کتاب‌ها، مقالات و سخنرانی‌های آبراهام مازلو و امام محمد غزالی است. هم‌چنین نوشته‌ها و تفاسیر صورت گرفته توسط دیگران درباره آراء و اندیشه‌ی آنها از منابع پژوهش است. واحد پژوهش، جمله‌ها، عبارات و بندهاست. پژوهش پیش‌رو در پی دریافت مبانی تربیت متعالی در دیدگاه غزالی و مازلو، و مقایسه آنهاست. بنابراین پرسش‌های پژوهش این گونه است:

۱- مبانی تربیتی دستیابی به بالاترین مرتبه تعالی انسان، در دیدگاه امام محمد غزالی و آبراهام مازلو چگونه است؟

۲- در مقایسه دو نظام تربیتی، چه همسانی، ناهمسانی و ترجیحاتی دیده می‌شود؟

### 1. Qualitative Content Analysis

## یافته‌های پژوهش

برای پاسخ‌گویی به پرسش اول پژوهش، مبانی نظام تربیتی آبراهام مازلو و امام محمد غزالی برای دستیابی به تعالی، بررسی می‌شود:

### تعلیم و تربیت متعالی در رویکرد آبراهام مازلو

با آن که یکی از پایه‌های اصلی مکتب روان‌شناسی انسان‌گرا، فلسفه اگزیستانسیالیست است اما آبراهام مازلو به روشنی آن قسمت از این جریان فکری که انسان را فاقد ماهیت مشخص می‌داند را رد می‌کند. از نظر مازلو آدمی از سرشتی والا و متعالی برخوردار است و این بخشی از ماهیت اوست. یعنی بخشی از سرشت زیستی او به عنوان عضوی از گونه‌ای که تکامل یافته است. انسان به یک معنا طرح خود اوست و خود را می‌سازد؛ برچسب درست و مناسب برای تعریف انسان. این است که ابعاد انسان‌گرایانه، فراشخصی و ماورایی انسانی در آن، در هم آمیخته شود (مازلو، ۱۳۹۸: ۲۱-۲۲).

مازلو در بحث انگیزش انسان نظریه‌ای ارائه می‌دهد که در آن نیازها به ترتیب و سلسله‌وار شامل نیازهای فیزیولوژیک، نیاز به ایمنی، نیاز به عشق و تعلق، و نیاز به احترام و عزت نفس است، و پس از آن نیاز به خودشکوفایی جلوه‌گر می‌شود (مازلو، ۱۳۶۷: ۷۹-۸۳). چهار نیاز اول نیازهای کمبود نامیده می‌شوند که ارضای آن‌ها موجب کاهش تنش می‌گردد. اما مازلو ضمن این که انگیزش برای نیازهای زیستی را انکار نمی‌کند، خودشکوفایی را معرفی می‌نماید که بر مبنای کمبود شکل نگرفته بلکه حتی در برخی موارد این انگیزش به جای کاهش تنش آن را افزایش می‌دهد. این انگیزش متعالی‌تر هنگامی به وجود می‌آید که انسان توانمندی‌های خود را شکوفا نماید و از خلاقیت برخوردار باشد (شمشیری، ۱۳۸۵: ۱۱۰).

برخی ویژگی‌هایی افراد خودشکوفا از این قرار است: خودشکوفایان عموماً خلاقند، از اشتباه نمی‌هراسند. نسبت به قضاوت‌های دیگران حساس نیستند. توانایی حل مسئله و نیز خوداظهاری بالایی دارند. افرادی خودمختارند. عقایدشان را به تنهایی و بدون توجه به فشار افکار اطرافیان شکل می‌دهند، در واقع آنان به دیگران غیروابسته‌اند؛ اما در همان حال نسبت به دیگران احساس همدردی و نوع‌دوستی دارند (هلیگمن، ۱۹۹۲: ۴۳). به‌طور کلی ویژگی‌های افراد خودشکوفا شامل



دو طیف است: ۱- "پذیرش تجربه" شامل آگاهی از احساسات، داشتن بینش، همدلی، و روابط بین فردی سالم، و ۲- "ارجاع به خود" شامل مسئولیت‌پذیری، تکامل در شناخت اخلاقی، عزت نفس بالا، ابراز احساسی و شناختی خود، و حساس نبودن نسبت به نظرات، تأثیرات و انتقادات دیگران (اردن و اکان، ۲۰۱۷: ۱۷۱).

مازلو، افراد خودشکوفای را به دو دسته‌ی خودشکوفایان سالم غیرمتعالی، و خودشکوفایان متعالی تقسیم می‌کند. در حقیقت او تعالی را به عنوان ششمین و بالاترین مرتبه از سلسله مراتب نیازها برمی‌شمارد: «مازلو در کتاب دیگرش [افق‌های والاتر فطرت انسان]<sup>۱</sup> به نیاز ششمی فراتر از نیاز خودشکوفایی نیز قائل شد. آن نیاز فراتر رفتن از خود [تعالی] است که آن را فطری، و برای سلامت روان همه آدمیان ضروری می‌دانست که مشتمل است بر نیاز به حداکثر تحقق و استفاده از استعدادها و امکانات و توانایی‌های انسان» (اکبری، ۱۳۹۲: ۱۲). خودشکوفایان متعالی، از غیرمتعالیان با خصوصیتی بازشناخته می‌شوند. متعالیان تجارب اوج بیشتری دارند. تجارب اوج درک فراعقلی لحظه‌های ناب موضوعات زندگی است؛ این موضوعات می‌تواند از محور یک مادر در چهره کودکش که ممکن است بارها و بارها تکرار شود، یا ادراک زیبایی‌شناختی یک تابلو نقاشی، تا درک ناب عارفانه و متعالی هستی را شامل شود. از وجوه تمایز تجارب اوج با تجارب معمولی زندگی، غنا بخشیدن به ادراک است؛ بنابراین تجربه‌ی اوج همواره غیرتکراری است (مازلو، ۱۳۷۱: ۹۶). در تجربه‌های اوج ادراک از خود فراتر رفته و موجب فراموشی خود، رفع انانیت و ترک خودپرستی می‌گردد. نوعی سردرگمی بسیار خاص در زمان و مکان یا ناآگاهی از زمان و مکان ایجاد می‌شود؛ به زبان ایجابی تجربه جهان‌شمولی و ابدیت روی می‌دهد. همچنین در تجربه اوج، هیجاناتی از قبیل خوف، حیرت، حرمت، خشوع، تسلیم و حتی پرستش در کنار شکوه و سترگی تجربه، اغلب گزارش می‌شود (مازلو، ۱۳۹۸: ۹۱-۹۵). مازلو استفاده از زبان شاعرانه مانند به کارگیری صنایع ادبی، استعاره و تشبیه را برای توصیف تجارب اوج، گویاتر از گفتار منطقی و انتزاعی می‌داند (مازلو، ۱۳۹۸: ۱۱۷).

اما به جز تجارب اوج بیشتر، متعالیان جهان را در نهایت وحدت و تقدس ادراک می‌کنند، فرافرهنگی و کل‌گراترند یعنی سعادت را نه تنها برای ملتی واحد بلکه برای جهان به معنای یک

1. Farther reaches of human nature

کل یکپارچه خواستارند. آن‌ها نه تنها همانند همه خودشکوفایان، افرادی دوست داشتنی هستند، بلکه احساس احترام آمیخته با ترسی را در انسان برمی‌انگیزند. گویی غیرخاکی هستند، خداگونه‌اند و به معنای قرون وسطایی، مقدس‌اند (مازلو، ۱۳۸۱: ۳۸۳). تعالی در نظر مازلو به طور کلی به بالاترین یا کل‌گراترین سطوح هشیاری انسان، در رفتار و ارتباط با خویشتن، با انسان‌ها به طور کل، با انواع دیگر، با طبیعت و با کیهان، اشاره دارد (مازلو، ۱۳۷۴: ۳۶۳).

برای پی بردن به شیوه دستیابی به بالاترین مرتبه تحقق استعدادهای انسان یعنی تعالی، لازم است چارچوب تربیتی مازلو از جهات گوناگون بررسی شود:

## اهداف

از نظر مازلو تعلیم و تربیت راستین در ورای هر آموزشی باید به شکوفایی، و فرد بهتری شدن، بیندیشد: «نقش تعلیم و تربیت و هدف تعلیم و تربیت، هدفی انسان‌گرایانه، هدفی که صرفاً به انسان‌ها مربوط شود در نهایت، خودشکوفایی یک فرد، دست یافتن به کمال انسانی و رشد تا بالاترین سطحی است که نوع بشر می‌تواند به آن دست یابد، یا فردی خاص می‌تواند به آن برسد» (مازلو، ۱۳۷۴: ۲۳۰).

مازلو علم را بدون زیرساخت فلسفی انسان‌گرایانه‌ای که مبانی انسانی زندگی را تبیین کند، مخرب می‌داند. در این دیدگاه، افزایش اطلاعات بشر بدون کشف ارزش‌های زندگی که ذاتی فطرت انسان هستند ارزشمند و کارآمد نیست: «یکی از کشفیات این است که انسان دارای نیازهای والاتر است، این که او نیازهایی شبه‌غریزی دارد که جزیی از دستگاه زیست‌شناختی اوست؛ مثلاً نیاز به تجلیل شدن و نیاز به آزاد بودن برای رشد شخصی» (همان: ۲۳۵). او برای تعلیم و تربیت متعالی اهدافی در نظر می‌گیرد که همان ارزش‌های وجودی و نیز عصاره تجربه‌های اوج هستند، این اهداف غایی شامل دستیابی به موارد زیر می‌شود:

- ۱- حقیقت: (صداقت؛ واقعیت). ۲- خوبی: (درستی، پسندیدگی، خیرخواهی، صداقت).
- ۳- زیبایی: (درستی، زیبایی شکل و صورت، زنده بودن و حیات داشتن...). ۴- انسجام: (وحدت، یک‌پارچگی، تمایل به یکی شدن، در ارتباط با یک‌دیگر بودن، سازماندهی، ساختار، نظم، غیرگسسته بودن، هم‌کوشی، تمایلات و گرایش‌های همانند و یک‌پارچه‌ساز، تعالی از

دوگانگی‌ها). ۵- زنده بودن: (پویایی، احساس خودانگیختگی، نیروی خودپیشران یا خودمحرک، خودشکل‌گیری، خودتنظیمی، کارایی کامل، تغییر کردن و در عین حال ثابت ماندن، نظر خود را ابراز کردن، بی‌پایان و ابدی بودن). ۶- منحصر به فرد بودن: (فردیت، غرابت، غیرقابل مقایسه بودن). ۷- کمال: (زائد نبودن، چیزی کم نداشتن، هر چیزی در جای مناسب خود بودن، عدالت). ۸- اتمام: (قطعیت، رضایت، پایان و غایت، کلیت، محقق شدن سرنوشت، نقطه اوج، ارضای کامل با ممکن نبودن ارضای بیشتر، کامل شدن رشد و تکامل...). ۹- عدالت و نظم: (انصاف، بایستن، تناسب، قانونمند بودن). ۱۰- سادگی: (بی‌پیرایه بودن). ۱۱- پرمایگی: (کلیت، تمایز، پیچیدگی، کم نبودن). ۱۲- سهولت: (فیض، کارکرد بی نقص و عالی). ۱۳- سرزندگی: (تفریح، شادمانی، سرگرمی، شادی و شمع، شوخ طبعی). ۱۴- خودکفایی: (خودمختاری، استقلال، نیاز نداشتن به هیچ چیز به جز خود برای خود بودن، تعالی از محیط) (مازلو، ۱۳۹۸: ۱۲۶-۱۲۸).

به این ترتیب تعلیم و تربیت بایستی در بستری رشدمحور به جلو برده شود تا به هدف غایی انسان که شکوفایی بالاترین توانمندی‌های بالقوه ذاتی و روحی اوست برسد: «هدف غایی آموزش باید به فرد کمک کند به بهترین وضعیتی که می‌تواند، برسد و واقعاً آن چیزی شود که عمیقاً بالقوه آن را دارد. آنچه ما رشد سالم می‌نامیم به معنای رشد در جهت رسیدن به این هدف نهایی است» (مازلو، ۱۳۹۸: ۸۱).

برای رشد، انسان می‌باید موقعیت امن قبلی را رها کرده و به سمت موقعیت جدید حرکت کند. انسان در شرایط آزاد، انتخاب‌های رشدمحور را ترجیح می‌دهد. مازلو درمان‌های آشکارساز و درمان‌های تائوئی مانند آنچه در شیوه‌های درمانی مراجع محور راجرز اجرا می‌شود را نمونه‌ای از فراهم آمدن انتخاب‌های رشدمحور می‌داند؛ بدین معنا که شرایط مناسب به ماهیت درونی و غریزی ارگانیزم امکان می‌دهد که با پسندهایش ترجیحات خود را آشکار سازد. این ترجیحات همان چیزی است که ارگانیزم را به آنچه در خود دارد تبدیل می‌کند (مازلو، ۱۳۹۸: ۱۳۵).

## ملاک‌ها و معیارها

مازلو ملاک‌شناسایی اهداف غایی تربیت را ارزش‌هایی وجودی می‌داند. ارزش‌های وجودی مطلق بوده و در طول زمان همچنان ثابت می‌مانند. او منابع استخراج این ارزش‌ها را فطرت و ذات انسان می‌داند و آن‌ها را با ویژگی‌های هویت در تجارب اوج، ویژگی هنر آرمانی، ویژگی نظریه‌های مطلوب، ویژگی علم و دانش مطلوب، اهداف غایی تمامی روان‌درمانی‌های مطلوب، اهداف غایی آموزش مطلوب انسان گرایانه، اهداف غایی و بروزات برخی ادیان، و با ویژگی‌های محیط و جامعه مطلوب، موازی و مشابه می‌داند (مازلو، ۱۳۹۸: ۱۲۵).

ارزش‌های وجودی به گونه انسان تعلق دارند و اشتراک آن با ارزش‌های دینی، شامل آن دسته از ارزش‌هایی می‌شود که در طول زمان، همچنان به شکل ثابتی مطلوب هستند؛ مانند صلح و آرامش، ثبات و وحدت. بنابراین احکام و ارزش‌هایی که شامل نسبی‌انگاری فرهنگی، تاریخی و اقتصادی می‌گردند، جزو ارزش‌های وجودی نیستند (همان: ۱۲۸).

## شیوه‌ها

پیش از هر چیز مازلو با یادآوری سلسله مراتب نیازها، به اهمیت ارضای سطوح پایین‌تر در دستیابی به خودشکوفایی و تعالی می‌پردازد. تعلیم و تربیت وقتی در تحقق اهداف خود پیروز خواهد بود که نیازهای کمبود افراد مرتفع شده باشد «یک کودک تا نیازهایش به امنیت، تعلق، شأن، محبت و احترام و حرمت تماماً ارضا نشده باشد، نمی‌تواند به خودشکوفایی دست یابد» (مازلو، ۱۳۷۴: ۲۵۷).

اما به جز برآورده شدن نیازهای سطوح پایین‌تر، رسیدن به مرحله تحقق خود نیازمند شرایط دیگری نیز هست؛ مازلو با زیر سوال بردن شیوه‌های یک‌جانبه‌نگر و دگم‌اندیش، از یک‌سو، تکیه به روش‌های قدیمی تحمیل ارزش‌ها با شیوه‌هایی صرفاً مکانیکی مانند تلقین از طریق عادت را نفی می‌کند، و از دیگر سو، تکیه صرف بر آموزش فناوری، و ارزش‌گریزی را، آفت تعلیم و تربیت کنونی می‌داند: «بسیاری از حماقت‌های آموزشی دیگر، نتیجه غیرقابل اجتناب آشفستگی فلسفی و ارزشی جاری در آموزش است. تلاش در جهت دوری از ارزش‌ها، تلاش برای اتکای صرف بر فناوری (وسیله، بدون توجه به هدف)، تلاش برای اتکای محض بر سنت یا عادت به‌تنهایی

(ارزش‌های قدیمی در غیاب ارزش‌های موجود) و تعریف آموزش صرفاً به عنوان شست‌وشوی مغزی (وفاداری به ارزش‌های از پیش مقدر شده، و نه وفاداری به ارزش‌های شخصی)، تمامی این‌ها در زمره آشفتگی‌های ارزشی و شکست‌های فلسفی و ارزشی قرار می‌گیرند» (مازلو، ۱۳۹۸: ۸۲).

مازلو با تکیه بر بنیادهای اگزیستانسیالیستی، به لزوم دو عنصر خلاقیت و آزادی در تجربه، برای بروز استعدادهای ذاتی خودشکوفایی و تعالی اشاره می‌کند. خلاقیت شامل دو مرحله الهام و جرقه ذهنی در کشف روشی جدید، و شیوه‌های تبدیل ایده و الهام ذهنی به محصولی ملموس است. آنچه از خلاقیت منظور نظر مازلوست همان بخش پرورش الهامات ذهنی است. این الهامات گرچه هرگز به واقعیت تبدیل نشوند و یا قبلاً توسط دیگران ابداع شده باشند، اما به صرف این که برای کودک یک جرقه ذهنی خلاقانه است باید مورد تشویق قرار بگیرد: «زمانی که پسری خردسال نظام اعشاری را به تنهایی کشف می‌کند این کار او می‌تواند لحظه‌الایی از الهام و لحظه بزرگی از خلاقیت باشد و نباید آن را به این دلیل کنار زد که به گفته عده‌ای خلاقیت باید به نفع جامعه باشد یا باید بدیع باشد و یا این که نباید قبلاً به ذهن کسی خطور کرده باشد» (مازلو، ۱۳۷۴: ۹۲).

خلاقیت، تنها در نظام تعلیم و تربیتی شکوفا می‌شود که امکان آزادی تجربه در آن به کودک داده شود. مازلو به نظام تعلیم و تربیت تائویستی<sup>۱</sup> برای به شکوفایی رسیدن اشاره می‌کند: «تائویستی به معنای پرسیدن است نه گفتن. به معنای عدم مداخله و عدم کنترل است. بر مشاهده غیر مداخله‌گرایانه تأکید می‌ورزد نه بر دخالتی مهارکننده. پذیرا و انفعالی است، نه فعال و مجبورکننده» (مازلو، ۱۳۷۴: ۳۵). به این ترتیب داشتن تجارب آزادانه در یادگیری، بسیار گران‌بهاتر از آموزش‌های صرفاً نظری است. در این دیدگاه به جای آموزش این که چه چیزی برای فرزندانمان بهتر است، باید از خودشان پرسید که چه چیزی برایشان بهتر است (همان). مازلو شرایط آموزشی آسان‌گیر، تحسین‌آمیز، احترام‌آمیز، پذیرا، ایمن، غیرارزیابانه، غیرمقایسه‌ای، غیرتهدیدآمیز، و حمایت‌کننده را وضعیت مناسب برای انتخاب رشد محور می‌داند. انتخاب‌های آزادانه‌ای که در آن کودک با کنار گذاشتن نیازهای ارضا شده پست‌تر به سمت نیازهای بالاتر حرکت می‌کند (مازلو، ۱۳۷۱: ۷۲).

1. Taoistic

مسئله مهم دیگر در شیوه‌ی تربیتی مازلو نگرش فردمدارانه است؛ زیرا این نظام به تجربه‌های درونی و فردی ارجح زیادی می‌نهد: «مراسم، آیین‌ها، کلمات و قواعد ممکن است برخی افراد را تحت تأثیر قرار دهند، اما بر بسیاری افراد تأثیر نمی‌گذارند مگر این که معنا و مفهوم آن‌ها عمیقاً فهمیده و تجربه شود. بدیهی است هدف از آموزش در این قلمرو باید بر حسب تجربه‌های درونی و ذهنی در هر فرد بیان شود. مادامی که این تجربه‌ها در فرد رخ ندهد، نمی‌توان گفت آموزش ارزش‌ها در رسیدن به هدف واقعی خود موفق بوده است» (مازلو، ۱۳۹۸: ۶۰). به این ترتیب گسترش فضیلت‌های درونی جایگزین روش‌های تکلیف‌مدار و قانون‌محور بیرونی می‌گردد؛ این نقطه روشنی از اشتراک نظرات مازلو با رویکردهای فضیلت‌محور عرفان شرق است که بر مبنای درونی کردن ارزش‌ها بنیاد نهاده شده است: «ادراک غیرمداخله‌گرایانه، پذیرا و تائویی برای درک برخی از انواع حقیقت ضروری است. تجارب اوج حالاتی هستند که در آن‌ها، تلاش، مداخله و کنترل فعال کاهش می‌یابد. از این رهگذر ادراک تائویی امکان‌پذیر می‌شود و در نتیجه، تأثیر مُدرک<sup>۱</sup> را بر مُدرک<sup>۲</sup> کاهش می‌دهد. بنابراین می‌توان آگاهی و شناخت حقیقی‌تر را انتظار داشت» (مازلو، ۱۳۹۸: ۱۱۴).

از این نظر برخی دروس ماهیتاً ظرفیت بیشتری برای شکوفایی جنبه‌های متعالی بشر دارند، دروسی مانند موسیقی، هنر و ورزش. خصلت این دروس آن است که می‌تواند فرد را در یک محیط خلاق به تجارب اوج برساند و خودشکوفایی، آگاهی حسی، در هم شکستن کلیشه‌ها و عوامل اضطراب‌زا، و تعالی را در فرد آشکار کند. اما همزمان مازلو تأکید می‌کند که ریاضیات هم درست به همان اندازه موسیقی می‌تواند تجارب اوج را در فرد زنده کند و این بستگی به شیوه معلم دارد (مازلو، ۱۳۷۴: ۲۴۱).

## مجربان تربیت

چنانکه پیش‌تر گفته شد در نظام تربیتی مازلو، فرد با ترک موقعیت امن کنونی به سمت موقعیت جدید حرکت می‌کند. اگرچه مازلو می‌گوید در شرایط آزاد و در اشخاص سالم انتخاب رشد‌محور به خودی خود انجام می‌شود؛ اما همزمان اذعان می‌کند که این اتفاق برای همه نمی‌افتد:

1. perceiver  
2. percept

«از یک سو کشف شده است که در چندین گونه انتخاب کننده خوب و انتخاب کننده بد وجود دارد؛ و این ممکن است نه تنها میان گونه‌های حیوانی غیرانسانی، بلکه همچنین میان کودکان انسانی اساس فطری داشته باشد. برخی کودکان نمی‌توانند در شرایط آزاد انتخاب درستی انجام دهند، یعنی ذلّه می‌شوند. دوم این که حکمت انتخاب آزاد به آسانی به واسطه عادات گذشته، شرطی‌سازی فرهنگی، روان‌نژندی، بیماری‌های جسمی و غیره در انسان از بین می‌رود؛ سوم و شاید مهم‌تر از همه این است که کودکان هیچ‌گاه گزینه‌هایی چون نظم، قیدوبند، تأخیر و ناکامی را انتخاب نمی‌کنند؛ حتی آن‌جا که به سود آن‌ها باشد... بنابراین افراد بالغی که از عقل، معرفت و دانش پیشین بیشتری برخوردارند، برای کنترل کودک ضروری‌اند» (مازلو، ۱۳۹۸: ۱۳۵).

در رویکرد مازلو والدین، معلمان و حتی درمان‌گران وجودی، به فرد کمک می‌کنند تا برتری انتخاب رشد محور را دریافته و به سوی آن حرکت کنند. لازمه ترک شرایط امن قبلی و حرکت به سوی رشد، افزودن جاذبه‌ها و به حداقل رساندن خطرات انتخاب رشد محور، و در مقابل به حداقل رساندن جاذبه‌ها و افزایش خطرات چسبیدن به شرایط امن قبلی است: «می‌توان در هر شخصی تمایلات ضعیف او را برای پیشرفت به سوی خودشکوفایی و نیز تمایلات ضعیف گوناگون او را برای پسرفت (به دلیل ترس، خصومت یا تنبلی) دید. وظیفه آموزش، درمان، ازدواج و تشکیل خانواده آن است که به پیشرفت کمک کند و موجب رشد فردی شود» (مازلو، ۱۳۹۸: ۱۳۱).

آنچه در نظر مازلو این شرایط را پذیرفتنی می‌کند شادی حاصل از نتایج انتخاب‌های رشد محور است: «فرمول رشد از طریق شادی ما را ملزم به پذیرش این فرضیه می‌کند که آنچه که طعم خوبی داشته باشد از نظر رشد نیز برای ما بهتر است» (مازلو، ۱۳۷۱: ۶۷). مریبان آگاه با پذیرش بی‌قید و شرط کودک به او این اعتماد به نفس را می‌دهند که بر اساس ادراک فطری خود بهترین مسیر را برگزیند؛ مسیری که به او شادی و تعالی اعطا می‌کند: «می‌توان به آسانی نشان داد که آموزگار خوب کسی است که آنچه را من عشق و جود (عشق غیر خودخواهانه) نامیده‌ام به کودک دارد. این همان عشقی است که راجرز آن را احترام مثبت بی‌قید و شرط خوانده و دیگران، از نظر من به طرزی معنادار، با نام قداست هر فرد از آن یاد کرده‌اند» (مازلو، ۱۳۹۸: ۴۰).

به این ترتیب در نظام تعلیم و تربیت مازلو نقش مربی بسیار پررنگ است. مربیان آگاه برای افراد زمینه‌ای را فراهم می‌کنند که در خویش به شکوفایی برسند، تجاری که نه تنها منافاتی با معنویت ندارد بلکه آغوش کودک را برای پذیرش آن به عنوان مرتبه تعالی خویش باز می‌کند: «عدم برخورداری از تجربه‌های دینی اصلی را می‌توان حالتی پایین‌تر و کم‌اهمیت‌تر [از تعالی] دانست؛ حالتی که در آن ما کاملاً از پتانسیل وجودی خود بهره نمی‌بریم؛ در بهترین حالت خود قرار نداریم؛ به تمامی انسان نیستیم و به اندازه کافی به کمال نرسیده‌ایم. هنگامی که از سلامت جسمی و روانی برخورداریم و آن طور که باید و شاید به مفهوم انسان بودن تحقق بخشیده‌ایم، آن گاه تجربه‌های تعالی باید در اصل عادی باشد» (مازلو، ۱۳۹۸: ۵۸).

### تربیت در دیدگاه غزالی

غزالی در تربیت‌پذیری، آفریدگان را دو دسته تقسیم می‌کند: یکی آن‌هایی که با کمال نهایی خود آفریده شده‌اند مانند آسمان و ستارگان، و دیگر آن‌هایی که ناقص آفریده شده و با پرورش به کمال می‌رسند: «گروه دوم» آن که ناقص در وجود آمده است و در وی قوت آن هست که پس از آن کمال را قبول کند، اگر آن شرط موجود شود. چه هسته خرما نه سیب است و نه درخت خرما. الا آن است که چنان آفریده شده است که امکان دارد هسته خرما نخل شود، اگر پرورش یابد؛ و سیب نشود اصلاً و نه [حتی] به پرورش» (غزالی، ۱۳۸۱، ج ۳: ۱۱۹). انسان نیز از دسته دوم است که با تربیت می‌تواند به کمال خود برسد.

از دید غزالی، آدمی چون آفریده شود، دلی پاک و ذهنی خالی از هر نقش و نگار دارد و به گونه‌ای آفریده شده است که هر نقشی می‌پذیرد و به هر سوی ببردش می‌رود (رفیعی ۱۳۸۱: ۱۰۶): «دل به اصل آفرینش صلاحیت آن دارد که هم آثار فریشتگان قبول کند و هم آثار دیوان، و صلاحیت او هر دو جانب را متساوی است که یکی از آن بر دیگری راجح نیست؛ و رجحان یک جانب به متابعت هوی و مواظبت نمودن بر شهوات باشد، یا به دوری از آن و مخالفت آن» (غزالی، ۱۳۸۱، ج ۳: ۵۶). از این سخن اهمیت تربیت متعالی را در اندیشه غزالی می‌توان دریافت.



برای پی بردن به نظام تربیتی امام محمد غزالی بایستی ساختار آن را مورد توجه قرار داد. در ساختار اندیشه تربیتی غزالی، هدف، ملاک و معیارها، شیوه‌ها و مجریان تعلیم و تربیت به گونه زیر شناسانده می‌شوند:

## اهداف

غزالی هدف تربیت را در درجه نخست رسیدن به اعتدال برمی‌شمارد؛ اعتدال در همه امور و در ارضای نیازهای جسمی. او تلاش برای تأمین زندگی مادی را مردود نمی‌داند بلکه برخورداری از نیازهای اولیه را پر و بال رسیدن به کمال می‌داند؛ اما در همان حال تصریح می‌کند که در ارضای نیازهای اولیه نباید از حد تعادل خارج شد. «غزالی معتقد به سرکوفتگی غرایز و تمایلات نیست؛ بلکه مؤید و طرفدار تعدیل و تعالی آن‌هاست؛ زیرا وی وجود محرک‌های درونی و تمایلات گوناگون را در انسان اساسی می‌داند و به اهمیت هر یک از آن‌ها معترف است» (عثمان، ۱۳۶۵: ۷۹).

بدینسان طلب نامحدود نیازهای جسمانی نه تنها الزاماً راهی به سوی نیازهای متعالی نیست، بلکه ممکن است به مانعی برای دست‌یابی به تعالی بدل شود. «بدان که نفس در ذات خود تشنه‌ی حقیقت و سعادت است و فطرتاً آماده‌ی آن است؛ ولی شهوت‌های تن و عوارض آن، هر چند تشنگی حقیقت و سعادت بر او چیره باشد، او را از آن باز می‌دارد» (غزالی، ۱۳۷۴: ۲۹). بر این پایه شرط دست‌یابی به تمایلات متعالی، اعتدال در برآوردن نیازهای جسمانی و عدم وابستگی به آن‌هاست و اگر در شرع، ریاضت‌هایی در سرکوب نفس وجود دارد، برای آن است که اشتیاق نفس به تمایلات بدنی کم شده و در نهایت به اعتدال برسد: «از اسرار حکمت شریعت یکی آن است که هر چه طبع در آن طرف اقصی طلبد و در آن فساد می‌باشد، شرع در بازداشتن از آن مبالغت فرماید، بر وجهی که نادان را چنان نماید که آن‌چه مقتضی طبع است در مضاد آن به غایت امکان می‌باید رسید، و عالم در یابد که مقصود میانه است» (غزالی، ۱۳۸۱، ج ۳: ۲۰۲). بنابراین رسیدن به اعتدال امری دشوار است که با تلاش و ممارست و مراقبت به دست می‌آید: «پس راست ایستادن در میانه راه راست در غایت غموض است، و لاکن باید که آدمی در آن

کوشد که به استقامت [راه میانه و مستقیم] نزدیک شود، اگر حقیقت استقامت نتواند» (غزالی، ۱۳۸۱، ج ۳: ۱۳۴).

اما اعتدال خود زمینه را برای دستیابی به هدفی برتر فراهم می‌آورد؛ اعتدال فرد را به حالتی می‌رساند که فکر و دل او از اشتغال به امور خالی می‌شود و این یعنی زمینه‌گرایی به تمایلات عالی و الهی: «پس محبت خدای تعالی نیز همچنین است و شرط اول آن است که روی از دنیا بگرداند و دل از دوستی آن پاک کند که دوستی جز حق تعالی از دوستی وی شامل کند» (غزالی، ۱۳۸۰، ج ۲: ۵۹۷). با این وجود غزالی هرگز انسان را به راهی خلاف اقتضای فطرت فرامی‌خواند بلکه از نظر او، فرارفتن از نیازهای بدنی و جستجوی محبت الهی نیز، در راستای کمال انسان است: «آدمی خود را و کمال خود را دوست دارد و از ضرورت این، آن است که حق [تبارک و تعالی] را دوست دارد که هستی وی و هستی صفات و کمال وی همه از وجود اوست» (غزالی، ۱۳۸۰، ج ۲: ۵۷۷). گرفتار آمدن در دور باطل لذت‌های بدنی نه تنها به دلیل گذرا بودن، جان انسان را سیراب نمی‌کند بلکه مانع توجه به لذت‌های باطنی می‌شود: «ضعف دوستی خدای را در دل‌ها، یک سبب قوت دوستی دنیا است؛ و از آن جمله دوستی اهل و مال و فرزندان و قرابتان و ستوران و نزهت‌جای‌هاست... این مقدمات است برای کسب کردن یک رکن از محبت و آن خالی کردن دل است از ذکر غیر خدای. و [نیمه دوم] قوت معرفت حق تعالی و اتساع و استیلائی آن بر دل» (غزالی، ۱۳۸۱، ج ۴: ۵۴۸).

پس هدف تعلیم و تربیت متعالی، اعتدال در تمایلات بدنی و در نهایت آزادی از هم و غم آن‌ها، ایجاد معرفت و شناخت برای گام نهادن در عرصه لذت‌های باطنی، و در ورای همه خداجویی است. در نهایت غزالی حاصل چنین تربیتی را در دو ویژگی خلاصه می‌کند: «راست و درست شدن با خدا، و نرمش و مدارا با مردم» (غزالی، ۱۳۸۸: ۴۵). غزالی به گسترش اخلاقیات توجه بسیاری دارد و در سرتاسر کتاب احیاء العلوم و بسیاری از دیگر مکتوباتش به اخلاقیات و فعل اخلاقی توجه نموده است. رفتار نیک با مردمان، بردباری در برابر معایب دیگران، تحمیل نکردن خواسته خود به آن‌ها و نیز برآوردن حاجات مردم تا آن‌جا که خلاف شریعت نباشد، محصول اخلاقی و اجتماعی این دیدگاه تربیتی است (همان).

غزالی همچنین برای تربیت، غایت عقبایی نیز در نظر می‌گیرد. او این غایت را از غایت آفرینش و غایت نفس او جدا نمی‌داند و معتقد است چنین غایتی مقتضای سرشت انسان است و انسان برای آن آفریده شده است و برای او لذتی برتر و ناب‌تر از آن محال است و سعادت دنیوی و اخروی آدمی در گرو تحقق آن است. غایت دنیایی تربیت در کلی‌ترین مفهومش علم و آزادی، یا معرفت و حریت، و غایت عقبایی آن رویت حضرت باری است (رفیعی، ۱۳۸۱: ۱۹۲).

### ملاک و معیارها

برای تشخیص حد اعتدال نیاز به معیار و ملاک روشنی است تا فرد از آنچه غزالی صراط مستقیم می‌نامد خارج نشود. اولین معیار، سخن شرع است. غزالی عمل به آنچه در قرآن آمده و نیز در زندگی پیامبر اسلام تبلور یافته را ملاک اعتدال می‌داند. در نظر ابو حامد احکام شرع به دو طریق به تعالی انسان کمک می‌کنند: اول این که به کاهش استیلائی قوای شهوانی منجر می‌شوند: «چه بسیار باشد که شهوت بر آدمی مستولی شود که عقل آن را مانع نتواند شد از انبساط سوی فواحش، و به ریاضت [روزه، نماز و ...] به حد اعتدال باز آید» (غزالی، ۱۳۸۱، ج ۳: ۱۲۱). و دوم این که در پشت صورت ظاهری، باطنی نهفته است که حصول آگاهانه به آن، راه رسیدن به کمالات انسانی را هموار می‌کند. بنابراین غزالی علاوه بر شرع، عقل را نیز معیار تشخیص اعتدال برمی‌شمارد: «معیار اعتدال، عقل و شرع است؛ بدین معنی که هدف مطلوب از خلق شهوت و غضب دانسته شود. مثلاً بدانیم که شهوت طعام برای آن پدید آمده که به خوردن غذا برانگیزد... و شهوت جماع برای آن است که بقای نوع محفوظ بماند» (غزالی، ۱۳۷۴: ۷۸). عقلانیت موجب می‌گردد تا تمام قوا و نیازهای بشر پذیرفته شود، و نیز دلایل راستین صدور احکام شرع روشن گردد. در این دیدگاه معرفت به غرایز و نیازهای بشر از سویی و شناخت کامل دین و دلایل ایجاد احکام و اخلاقیات از دیگر سو، تعیین کننده ملاک‌های اعتدال است - کاری که جز با تفکر منطقی و عقلانیت قابل درک نیست: «علوم شرعی جز با علوم عقلی درک شدنی نیست. عقلیات مانند داروها برای صحت است و شریعات همچون غذاست. نقل از شرع آمده و نباید این را معکوس کرد. نفس مریض محروم از دوا، از غذای زیان می‌بیند و آن را به حالش سودی نیست» (غزالی، ۱۳۸۱، ج ۳: ۱۸۳).

## شیوه‌ها

در نظام تربیتی غزالی به سه شیوه عادت به عمل نیک، همنشینی با افراد نیکو خصال، و تعلم اشاره شده است. او به نقش تعلیم و تربیت از راه ایجاد عادات متعالی در انسان‌ها و به ویژه کودکان اهمیت بسیاری می‌دهد: «بدان که کودک امانتی است نزد پدر و مادر خویش و دل پاک او گوهری نفیس است و ساده و خالی است از همه نقش‌ها و صورت‌ها و قابل است به همه نقش‌ها و مایل است به هر جانب که گردانند. پس اگر بر خیر عادت فرموده شود و تعلیم داده آید نشو او بر آن باشد و در دنیا و آخرت نیکبخت شود» (غزالی، ۱۳۸۱، ج ۳: ۱۴۹). از نظر او انسان می‌تواند از طریق عادات، فضایل را در خود تقویت کند و از رذایل دور بماند. «غزالی عادت را به عنوان یکی از وسایل و روش‌های تربیتی می‌شناسد که خیر و خوبی، رنگ عادت به خود گرفته و آدمی بدون نیاز به کوشش و مقاومت زیاد بدان قیام می‌کند» (عثمان، ۱۳۶۵: ۹۷). عادت به عمل نیک در ابتدا شاید چندان مطلوب فرد نباشد و چه بسا که با اجبار انجام شود اما گاه بایست به طریق مخالفت با نفس و حتی با تکلف، به عمل نیک عادت کرد؛ زیرا تکرار عمل نیک، به تدریج موجب ایجاد خصلت نیکو می‌گردد: «پس هر که خواهد خوی جوانمردی نفس خود را حاصل گرداند طریق او آن باشد که به تکلف جوانمردی کند و آن بخشیدن مال است. پس همیشه به طریق تکلف بدان مواظبت نماید و با نفس خود در آن مجاهده کند، تا آن، وی را طبع شود، پس نفس وی جوانمرد گردد» (غزالی، ۱۳۸۱، ج ۳: ۱۲۳).

بنابراین عمل به ضد از جمله روش‌های تربیتی غزالی است. در این روش، معرفت و عاطفه و رفتار مطلوب، بر نفس متربی تحمیل می‌شود و او با تحمل این دشواری و درافتادن با خویش، اندک اندک می‌کوشد چنان کند که وضعیت مطلوب، جانشین وضعیت موجود شود و در نهایت از راه تحمیل این سختی که با تمرین و تکرار و مخالفت با میل خویش و بریدن از علاقه به وضع موجود، و تضعیف انگیزه نسبت به آن همراه است، به تحول شناختی و عاطفی و رفتاری دست یابد (رفیعی، ۱۳۸۱: ۲۸۳).

البته غزالی پیش از هر توصیه‌ی عملی، برای ایجاد ثبات در رفتارهای درست و ترک عادات نادرست، از طریق شناختی به تبیین خیر و شر امور می‌پردازد تا با افزایش معرفت، ایجاد باورهای محکم که زیربنای رفتاراند را تضمین کند. «غزالی در همان لحظه که عادت را یکی از عوامل

تربیتی معرفی می کند مانع از ابزاری و مکانیکی شدن اراده‌ی انسان می گردد؛ بدین صورت که می گوید: باید همواره هدف و مقصود جنبش های عادی مدنظر انسان باشد و رابطه‌ی زنده و پویایی میان قلب انسان و خدا به وجود آید» (عثمان، ۱۳۶۵: ۹۷). بنابراین در دیدگاه غزالی توان رسیدن به کمال گرچه در فطرت همه آدمیان موجود است، اما رسیدن به آن حاصل تلاشی آگاهانه است و نه محصول جبری ارضای نیازهای مراتب پایین تر. او به صراحت می گوید: «هر که عاقل تر، لذت قوت های باطن بر وی مستولی تر» (غزالی، ۱۳۸۱، ج ۲: ۵۸۴). نشانه این که نکو خوبی در طبع انسان شکل گرفته باشد، لذت بردن از عمل نیک است: «نهایت در این باب آن که کاری که از او صادر شود لذیذ باشد. چه سخی آن باشد که به بخشیدن مال لذت یابد و متواضع آن که به تواضع لذت یابد» (غزالی، ۱۳۸۱، ج ۳: ۱۲۳).

اما در سرعت یادگیری و آموزش پذیری توجه به تفاوت های فردی و نهاده های سرشتی اهمیت بسیاری دارد. این تفاوت ها چنان در تربیت دخیل می افتد که برخی پس از سال ها هیچ نمی آموزند و برخی دیگر در زمانی اندک دانش بسیار می آموزند. گروهی از این هم فراترند، این ها حقایق علوم از جانشان می جوشد و به علم لدنی دست می یابند و از تعلیم بی نیاز می شوند مانند پیامبران (رفیعی، ۱۳۸۱: ۱۴۵). پس در ایجاد عادات نیکو، براساس تفاوت های فردی باید به تربیت تدریجی نیز توجه کرد: «باشد که مرید در ابتدا بر اخلاص تمام قادر نبود؛ [مربی] وی را رخصت دهد که مجاهدتی کند بر شره<sup>۱</sup> آن که مردمان وی را به چشم نیکو نگرند تا آرزوی ریا، شره شکم و شره مال اندر وی بشکند؛ چون از این فارغ شود و رعونتی<sup>۲</sup> اندر وی پدیدار آید، آن گاه شره رعونت اندر وی بشکند... و همچنین از این نوع هر صفتی که در وی پدید آید آن را علاج همی فرماید به تدریج و به یک بار همه نفرماید که طاقت وی ندارد» (غزالی، ۱۳۸۰، ج ۲: ۱۸).

غزالی تعلیم و تربیت یک طرفه ای که در آن کودکان تمام روز باید شنونده باشند را نمی پذیرد. در دیدگاه او تربیت نظری و عملی در کنار یکدیگر راه گشاست: «ای فرزند علم بی عمل دیوانگی است و عمل بی علم بیگانگی» (غزالی، ۱۳۸۱: ۳۴). او همچنین پیش بینی ساعات بازی را در برنامه آموزشی لازم می بیند: «و چون از مکتب فارغ شود باید که [معلم] وی را

۱. شره: آز، خواهش

۲. رعونت: نادانی، کم عقلی

دستوری دهد تا بازی نیکو کند که بدان از رنج ادب بیاساید، چنانکه در بازی رنج نیند. چه بازداشتن کودک از بازی و همیشه مضطر گردانیدن او در تعلّم، دل او را بمیراند و ذکای او را باطل گرداند، و زندگی را در او منغص کند تا به حدی که حيله‌ای کند که از آن اصلاً خلاص شود» (غزالی، ۱۳۸۱، ج ۳: ۱۵۳).

شیوه دیگر آموزش نکوخواهی، همنشینی با صالحان است. غزالی همنشینی با انسان‌های صالح را روشی برای یادگیری و تمایل به صفات متعالی می‌داند. «پس اکنون دانستی که خوی‌های نیک، گاهی به طبع و آفرینش باشد، و گاهی به عادت کردن بر کارهای خوب، و گاهی بر مشاهده و مصاحبت کسانی که کارهای نیک کنند» (غزالی، ۱۳۸۱، ج ۳: ۱۲۷).

### مجریان تربیت

غزالی به حضور مربی دانا در یک نظام تربیتی متعالی توجه بسیاری دارد. در نظام تربیتی غزالی این مربی است که چون کشاورزی چیره‌دست به شکوفایی متریان می‌پردازد: «معنی تربیت شبیه کار کشاورزی است که خار و علف‌های هرز را از بین محصولات بیرون می‌کشد تا محصولاتش خوب به ثمر رسد و شکوفا شود» (غزالی، ۱۳۸۸: ۴۳).

از نظر ابوحامد، عدم حضور راهنمایی مشفق، در بسیاری کسان موجب می‌شود تا فرد هرگز طریق تعالی را آغاز نکند: «پس مانع از رسیدن عدم راه رفتن است و مانع راه رفتن عدم ارادت، و مانع ارادت عدم ایمان، و سبب عدم ایمان عدم راه نمایندگان و پنددهندگان و عارفان که راه خدای نماید و بر حقارت دنیا و نیستی آن و بزرگی کار آخرت و همیشگی آن تنبیه فرماید» (غزالی، ۱۳۸۱، ج ۳: ۱۵۵). غزالی معلم را پدر معنوی فراگیر می‌داند که به او زندگی جاوید می‌بخشد. وی معتقد است اگر معلم نباشد وجود پدری دانش آموز نیز تباہ می‌شود، بنابراین معلم بیش از پدر و مادر بر فراگیر حق دارد (رفیعی، ۱۳۸۱: ۱۷۲).

البته چنین مربی تنها تعلیم دهنده آداب نیک نیست؛ بلکه او باید خود عامل به عمل نیک نیز باشد. مربی در نظام تربیتی غزالی شیخ و راهبری است که از حب و دوستی دنیا و مقام خالی باشد. نیکوکار باشد، با انجام فرایض و کم‌خوری و کم‌خواهی و عبادت، نفس خود را پالایش کرده

باشد و به صفاتی چون قناعت، آرامش نفس، شکیبایی، فروتنی، دانش، صداقت، حیا، وفا، وقار، سکون و تأنی، آراسته باشد (غزالی، ۱۳۸۸: ۴۴).

مربی علاوه بر اتصاف به صفات نیکو، باید از شیوه‌های صحیح تربیت نیز مطلع باشد. غزالی به لزوم مربیان آگاه، صبور و آشنا به نیازها و ظرفیت‌های انسان تأکید می‌کند. تدریج در تربیت نه تنها درباره آراستن به صفات نیک و پیراستن رذایل در کوتاه مدت، که به عنوان رویکردی تربیتی برای ارتقا تمایلات کودک به بالاترین سطوح تمایلات باطنی، در بلند مدت، بایستی پیش چشم مربیان و نظام آموزشی باشد: «ترک عادت به یک‌باره دشوار و بلکه محال است و از این روست که کودک را نخست با بازیچه به درس و مشق وامی‌دارند و او پس از مدتی از بازی دست برمی‌دارد و در پی تزئین با لباس‌های نوین و دستیابی به ثروت و مال می‌رود و سپس خواستار ستایش و نیل به احترام و اکرام و ریاست و پس آنگاه به سعادت اخروی می‌اندیشد و حب جاه و مقام، آخرین دلبستگی صدیقان است که آن را از دل به در می‌کند» (غزالی، ۱۳۷۴: ۱۵۳).

آنچه غزالی درباره تأثیرپذیری از هم‌نشینان بیان می‌کند والدین را به عنوان مجریان عملی تربیت می‌شناساند که بیشترین نقش را در تربیت از طریق الگوپذیری می‌توانند بازی می‌کنند.

## پاسخ به پرسش دوم مقاله

### مقایسه دو دیدگاه

برای پاسخ به پرسش دوم پژوهش، جمع‌بندی نظرات هر یک از دو اندیشمند در جدول زیر قابل مشاهده و مقایسه است:

جدول ۱. جمع‌بندی جنبه‌های گوناگون تربیت از دید غزالی و مازلو

رویکرد آبراهام مازلو	رویکرد امام محمد غزالی	جنبه‌های تربیت متعالی دو دیدگاه
شکوفایی در زندگی شخصی و شغلی، پرورش ارزش‌های وجودی.	اعتدال در تمایلات بدنی. ایجاد ملکات اخلاقی در فرد. رسیدن به عرفان الهی. سعادت اخروی و رویت در سرای آخرت.	اهداف تربیت

جدول ۱. جمع‌بندی جنبه‌های گوناگون تربیت از دید غزالی و مازلو

جنبه‌های تربیت متعالی دو دیدگاه	رویکرد امام محمد غزالی	رویکرد آبراهام مازلو
ملاک‌ها و معیارها	شرع، عقل.	ارزش‌های وجودی که مطلق و فطری هستند. این ارزش‌ها در تجارب اوج خودنمایی می‌کنند.
شیوه‌های تربیت	کنترل سطوح پایین‌تر نیازها و اعتدال در آن‌ها. عادت به عمل نیک هم‌زمان با تبیین شناختی دلایل آن‌ها. همنشینی با افراد نیکوخالص. عمل به ضد در بازداری از خوی ناصواب. آموزش از طریق درس عملی و نظری. توجه به نیاز کودک به بازی در کنار آموزش. تربیت تدریجی بر مبنای ظرفیت افراد و تفاوت‌های فردی.	ارضای سطوح پایین‌تر نیازها. آموزش ارزش‌های بنیادین، فناوری‌ها و علوم تجربی روز به‌طور هم‌زمان در امر تربیت. بازداری روش‌های مکانیکی از قبیل عادات. توجه به خلاقیت فردی با تکیه بر دروسی مانند هنر، ورزش و موسیقی. توجه به آزادی انتخاب در افراد. آموزش برای گسترش تجربه‌های درونی و تجربه‌های اوج.
مجریان تربیت	والدین، مربیان آگاه و راهبر، افرادی که در طی مسیر کمال و تعالی به عرفان الهی موفق باشند.	افراد بالغ برخوردار از عقل، دانش و معرفت بیشتر شامل والدین، معلمان و درمانگران وجودی با تکیه بر هدف به شکوفایی رساندن فرد و ابراز عشق وجودی (احترام مثبت بی قید و شرط به کودک)

یقیناً مهم‌ترین اختلاف دو دیدگاه در اهداف غایی آن‌هاست. غزالی با دیدگاه اسلامی-عرفانی خود هدف غایی تربیت را نیک‌بختی اخروی می‌داند؛ با این وجود فراهم آمدن شرایط حرکت در مسیر سعادت اخروی، تضمین‌کننده اهداف دنیوی تربیت نیز هست (رفیعی، ۱۳۸۱: ۱۹۳). این درحالی است که نهایت هدف تربیتی مازلو به تحقق استعدادها و دستیابی به آرامش در همین دنیا ختم می‌شود. البته آنچه حاصل شکوفایی و تعالی در دیدگاه انسان‌گرایی مازلو است، تبلور ارزش‌های وجودی است که با نشانه‌های انسان عارف دیندار و متعالی در نظر غزالی یکسان است. «خلاصه سخن این که محتمل به نظر می‌رسد که تجربه اوج مدلی از مکاشفه یا اشراق مذهبی یا



تغییر درونی باشد که نقشی بزرگ در تاریخ ادیان ایفا کرده است» (مازلو، ۱۳۹۸: ۵۰). مزید بر این که مازلو خود اقرار می‌کند که ارزش‌های وجودی با اهداف غایی ادیان همخوانی دارد. در تعیین ملاک‌ها و معیارهای تربیت متعالی اگرچه در مصادیق، توافق وجود دارد اما در منابع استخراج آن‌ها اختلاف نظر فاحشی موجود است؛ غزالی با ملاک قراردادادن قوانین شرع و مهر تأیید عقل، معیار مشخصی را به دست می‌دهد که برخاسته از اندیشه اسلامی و معرفت عقلی اوست. از دیگر سو مازلو ارزش‌های وجودی را به عنوان ملاک تربیت متعالی معرفی می‌کند. او اگرچه مصادیق مشخصی از این ارزش‌ها به دست می‌دهد اما برای شیوه دستیابی به این ملاک‌ها منابع مطمئنی ارائه نمی‌کند. از جمله منابع تعیین ارزش‌های وجودی در رویکرد مازلو، تجارب اوج هستند؛ درحالی که تجارب اوج، شامل تجربه‌های شهودی و فردی است که با اختلافاتی از زبان تجربه‌کنندگان دریافت شده است و نمی‌تواند به عنوان منبعی برای ارزش‌های ثابت و همیشگی قابل اتکا باشد؛ گو این که مازلو زبان شاعرانه و استعاری را برای انتقال این تجارب کارآمدتر از زبان انتزاعی، عقلی و تحلیلی می‌داند (مازلو، ۱۳۹۸: ۱۱۸).

در شیوه‌های تربیت، آشکارترین تفاوت در توجه به نیازهای زیستی دو دیدگاه است. مازلو نظام تربیت را موظف می‌داند که از ارضای سطوح پایین‌تر نیازها مطمئن شود زیرا در دیدگاه او بدون طی کردن سلسله مراتب نیازها نمی‌توان به خودشکوفایی رسید، غزالی نیازهای سطوح پایین‌تر را مانند تیغی دو لبه می‌داند که هم عدم ارضا، فرد را از تعالی بازمی‌دارد و هم ارضای بی‌حد و حصر آن‌ها در صورتی که دل و ذهن فرد از آن‌ها خلاصی پیدا نکند، مانع حرکت فرد به سوی تعالی است؛ بنابراین غزالی اعتدال در ارضای نیازها و فارغ شدن انسان از اندیشه نیازهای بدنی را لازمه فرارفتن از آن‌ها می‌داند: «بدان که مقصود اقصی در همه حال‌ها و خوی‌ها میانه است؛ چه بهترین کارها میانه است. و هر دو طرف میانه نگوئیده است» (غزالی، ۱۳۸۱، ج ۳: ۲۰۲). در دیدگاه‌های غزالی تکیه بر ایجاد عادات، شاید در دنیای کنونی چندان مطلوب به نظر نرسد اما غزالی با تأکید بر تبیین علت معرفتی عادات نیک، و آگاهانیدن متریبان، آن را پذیرفتنی‌تر می‌کند. هم غزالی و هم مازلو به اهمیت مربیان آگاه در مسیر تعالی اقرار دارند. مربی در نظام فکری غزالی خود باید به عنوان الگوی رفتار متعالی از کمالات انسانی برخوردار باشد در حالی که مازلو بیشتر بر توانایی مربی برای کمک به بروز آزادانه توانمندی‌های متریبی صحه می‌گذارد. در وی‌کرد

مازلو، مربیان حتی با دیدگاه‌های متناقض، به شرط فراهم کردن شرایط انتخاب آزادانه برای مربی، کارآمد خواهند بود (مازلو، ۱۳۷۱: ۷۳).

## نتیجه‌گیری

تکیه بر پایه‌های محکم شرعی و عقلی موجب شده تا نظام تربیتی غزالی از انسجام و استحکام برخوردار باشد؛ در حالی که در سیستم تربیتی مازلو کاستی‌های آشکاری وجود دارد. علاوه بر نارسایی ملاک‌های تعالی در نظام تربیتی مازلو، در شیوه دستیابی نیز تضاد آشکاری وجود دارد. او از سویی آزادی را در قالب نظامی تاتویستی لازمه شکوفایی و تعالی برمی‌شمارد؛ اما از دیگر سو اذعان می‌کند که افراد در انتخاب‌های آزاد همواره بهترین مسیر را انتخاب نمی‌کنند و به دلیل اشتباهات ممکن، وجود مربیان آگاه ضروری است. اشکال دیگر این که مازلو رها کردن شرایط امن کنونی را برای رسیدن به گام بعدی لازمه یک سیستم رشدمحور می‌داند درحالی که پیش از آن در سلسله مراتب نیازها، ایمنی از جمله نیازهای ابتدایی است که بدون آن حصول به مراتب بالاتر ناممکن است.

از طرف دیگر تکیه بیش از حد غزالی در ایجاد رفتار نیک از طریق عادت، ضعف این دیدگاه است؛ اگرچه غزالی تبیین معرفتی عمل نیک را برای تحمل رنج عادت، پیشنهاد می‌دهد، این روش بیشتر برای افراد بالغی که به آگاهی لازم رسیده و معرفت حاصل کرده‌اند پذیرفتنی است؛ اما در کودکان و نوجوانانی که از درک علل معرفتی عاجز باشند، تکیه صرف بر عادات، آسیب‌زا بوده و ممکن است موجب گرایش به افراط یا تفریط در بزرگسالی شود.

با این توصیفات، این نتیجه حاصل می‌شود که در انتخاب شیوه‌های تربیتی، تلفیقی از دو دیدگاه کارآمدتر است، به این ترتیب که در شیوه اجرای تربیت متعالی، با تلفیق روش پرورش خلاقیت و آزادی انتخاب (که در دیدگاه مازلو بر آن تأکید شده است)، توسط مربی فرهیخته و آگاه به روش‌های تربیتی که خود الگوی رفتار نیک نیز باشد (آن‌چنان که در نظام تربیتی غزالی بر آن تأکید می‌گردد)، به شیوه‌ای کامل‌تر می‌توان دست یافت که ضامن حرکت مشتاقانه‌تر مربی به سوی تعالی و خداجویی باشد. همچنین بهره بردن از دروس خلاقانه که آزادی عمل بیشتری به کودک می‌دهد مانند درس هنر و ورزش، می‌تواند با حضور مربیان فرهیخته، زمینه را برای درونی

کردن اخلاقیات و ارزش‌ها در کودکان و حرکت آنها به سوی تعالی فراهم آورد. به این ترتیب لازم است آموزش و پرورش به دروس عملی اهمیت بیشتری بدهد و نیز درسی مانند تعلیمات دینی که برای تعلیم مبانی متعالی دینی و اخلاقی طراحی شده است، از فضای مباحث نظری و محدوده کلاس فراتر رفته و به سمت اجرا در فضایی عملی و خلاقانه حرکت کند. این مقاله پیشنهاد می‌دهد با پژوهش‌های میدانی، تأثیر آموزش‌های دینی و اخلاقی در محیط‌های تجربی و خلاقانه مانند کلاس‌های هنر یا ورزش، با کلاس‌های صرفاً نظری مقایسه و تحلیل شود.



## فهرست منابع

- ابوطالب، پروین، (۱۳۸۷)، مفهوم کودکی از دیدگاه امام محمد غزالی و پیامدهای تربیتی آن، به راهنمایی: مرتضی خسرونژاد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.
- اکبری، زهرا، (۱۳۹۲)، ترجمه و تحقیق کتاب ادیان، ارزش‌ها و تجارب اوج، به راهنمایی: حجت‌الله جوانی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده الهیات، دانشگاه الزهراء، مهرماه ۱۳۹۲.
- بختیارنصرآبادی، حسن‌علی. نوروزی، رضا علی. رحمانپور، محمد، (۱۳۸۶)، درآمدی بر تعلیم و تربیت و مبانی آن از دیدگاه غزالی، دوفصلنامه تربیت اسلامی، سال دوم. شماره ۴، بهار و تابستان ۱۳۸۶. صص ۱۹۳-۲۱۷.
- حیدری، حسین و جواد روحانی رصاف و خدیجه کار دوست فینی، (۱۳۹۳)، جایگاه معنویت و تجارب اوج از دیدگاه آبراهام مازلو، فصلنامه علمی- پژوهشی انسان پژوهی دینی، سال یازدهم، شماره ۳۱ بهار و تابستان ۱۳۹۳، ۲۷-۵۳.
- خوانساری، محمدامین و آذربایجانی، مسعود، (۱۳۹۲)، روش‌شناسی غزالی در روان‌شناسی دین، روش‌شناسی علوم انسانی، سال ۱۹، شماره ۷۴-۷۵، بهار و تابستان ۱۳۹۲، ۱۴۹-۱۷۰.
- رفیعی، بهروز (۱۳۸۱)، آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن، جلد سوم، تهران: سمت.
- شریعت باقری، محمدمهدی، (۱۳۹۳)، "پیش‌درآمدی بر نظریه روان‌شناسی و تعلیم و تربیت فطرت‌گرا"، روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، سال پنجم، شماره هجدهم، زمستان ۱۳۹۳، صص ۸۱-۱۰۸.
- شولتز، دوان، (۱۳۸۷)، روان‌شناسی کمال، چاپ پانزدهم، ترجمه گیتی خوشدل، تهران: نشر پیکان.
- شمشیری، بابک، (۱۳۸۵)، تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان، تهران: انتشارات طهوری.
- طیبی ابوالحسنی، سید امیرحسین، (۱۳۹۸)، "درآمدی بر روش تحقیق: رویه‌های استاندارد تحلیل داده‌های کیفی"، سیاست‌نامه علم و فناوری، دوره ۹، شماره ۲ تابستان ۱۳۹۸، صص ۶۷-۹۵.
- عثمان، عبدالکریم، (۱۳۶۵)، روان‌شناسی از دیدگاه غزالی و دیگر دانشمندان اسلامی دفتر دوم، ترجمه محمد باقر حجتی، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- غزالی، محمد، (۱۳۸۱)، احیاء علوم الدین چهارجلد، ترجمه مویدالدین محمد خوارزمی، به کوشش حسین خدیوچم، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- غزالی، محمد، (۱۳۸۸)، چنین گفت غزالی، ترجمه ایهاالولد، مترجم زاهد ویسی، چاپ دوم، تهران: نگاه معاصر.
- غزالی، محمد، (۱۳۸۰)، کیمیای سعادت دوجلد، تصحیح احمد آرام، تهران: مرکزی.
- غزالی، محمد، (۱۳۷۴)، میزان‌العمل، تصحیح سلیمان دنیا، ترجمه علی اکبر کسمایی، تهران: سروش.

غزالی، محمد، (۱۳۴۹)، *المنتقد من الضلال*، ترجمه زین‌الدین کیانی نژاد، تهران: موسسه مطبوعاتی عطایی.  
فلاحی، کیومرث، (۱۳۹۴)، "سلامت معنوی و نیکبختی این جهانی با توجه به نظری تعادل امام محمد غزالی"،  
*اطلاعات سیاسی-اقتصادی*، زمستان ۱۳۹۴، شماره ۳۰۲، ۱۳۸-۱۴۹.

مازلو، آبراهام اچ، (۱۳۶۷)، *انگیزش و شخصیت*، مترجم احمد رضوانی، مشهد: آستان قدس رضوی.  
مازلو، آبراهام اچ، (۱۳۷۴)، *افق‌های والاتر فطرت انسان*، مترجم احمد رضوانی، مشهد: آستان قدس رضوی.  
مازلو، آبراهام اچ، (۱۳۹۸)، *ادیان، ارزش‌ها و تجارب اوج*، ترجمه زهرا اکبری، چاپ دوم، تهران: نشر کرگدن.  
مازلو، آبراهام اچ، (۱۳۷۱)، *به سوی روانشناسی بودن*، ترجمه احمد رضوانی، مشهد: آستان قدس.  
مازلو، آبراهام اچ، (۱۳۸۱)، *زندگی در اینجا و اکنون*، ترجمه مهین میلانی، تهران: فراروان.

Griffel, F. (2009). **Al-ghazali's Philosophical Theology**. Oxford: Oxford University Press.  
Heylighen, f. (1992), "A Cognitive-Systematic Reconstruction of Theory of Self-Actualization," **Behavioral Science**, 37, 39\_57.  
Newman, L. (2007), *Basic of Social Reaserch. Qualitative and Quantitative Approaches*, Second edition. United States: Allyn & Bacon.  
Ordun,G., Akan,F. (2017). Self-Actualization, Self-Efficacy and Emotional Intelligence of Undergraduate Student. **Jurnal of Advanced Management Science**. Vol, 5(3), pp 170-175.  
Yahya, N, Omar. S.H.S, Al-Shafi'l. Muneer'deen. M, MohaShaifulbahri Abdullah, Moha Safri Ali, (2018), "The Concept of Human Will According to Al-Ghazali and Abraham Maslow: AcComparative Study." **International Journal of Academic Reaserch In Business And Social Sciences**, Vol 8. No 10. Oct, 2018. pp 92-99 .



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی