



A Narrative of How to Integrate Ethics in The Curriculum of Waldorf Schools and Its Educational Implications

Mahdi Saeedi¹

Article info	Abstract
<p>DOI: 10.30470/ER.2024.2020980.1295</p> <p>Original Article</p> <p>Submission History: Received: 17/05/2024 Revised : 18/06/2024 Accepted: 10/08/2024 Published: 30/10/2024</p> <p>Funding/Support: This research has not received any financial support from funding organizations.</p> <p>Extracted from the thesis The article is not extracted from thesis.</p>	<p>The aim of this research is to investigate how to integrate ethics in the curriculum of Waldorf schools and to analyze its educational implications. For this purpose, the approach of moral education in Rudolf Steiner's philosophy was briefly discussed. Then, in order to analyze the possibility of moral education in a holistic structure in Waldorf schools based on Steiner's thoughts, the four main foundations of the realization of moral education including the spiritual foundation of Steiner's philosophy, the three-dimensional anthropology of the heart, head and hand, art-oriented approach and effective aspects of the role of statistics teachers were described and analyzed. After that, for the clarity of the research problem, the practical aspects of moral education in Waldorf schools were pointed out. Finally, the key points of the moral education approach in Waldorf schools were presented in order to rethink, create favorable changes and improve the traditional views in moral education. The findings show that the Waldorf approach, by guiding the process of holistic growth of students, is trying to establish the grounds for creating a balance between existential dimensions. Therefore, relying on the dimension of spirituality, in order to realize the internal motivations of morality, the student is helped to understand the meaning of moral life in a free context. Finally, the overall picture of this research shows that the type of moral education in Waldorf schools can provide grounds for rethinking and learning lessons in moral education.</p> <p>Keywords: Moral education, Curriculum, Rudolf Steiner, Waldorf Schools, Spirituality.</p>

1. **Corresponding author**, Specialized Ph.D. in Philosophy of Education, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. saeedimahdi55@gmail.com.

Introduction

When a person's life enters the realm of distinguishing good from evil, it enters the realm of morality; knowing good values creates the ground for entering humanity. The fact is that from a biological point of view, a person is born as a human being, but his or her humanity is a possibility that can only be realized in the shadow of moral values. Therefore, one of the most important concerns of educational thinkers has been to explore the valuable methods of society's ethics.

Therefore, according to the importance and sensitivity of the primary period, as one of the important periods in education, and also the many concerns regarding the priority of moral education for learners and the inclusion of ethics in the school curriculum on the one hand and on the other hand. The evidence obtained from Waldorf schools regarding the use of spiritual curriculum along with an ethical approach for the purpose of all-round growth, this research aims to eliminate or at least reduce the duality of opinion and action in the field. Ethical education showed how to integrate ethics in Waldorf schools' curriculum. In the end, it is hoped that based on the findings of this research, while revising the traditional methods of moral education, based on the forgotten values such as the artistic and spiritual aspects of Iranian-Islamic culture, to practical approaches.

2. Moral Education in the View of Rudolf Steiner: a Holistic Structure

Moral education in Waldorf schools appears as a holistic structure. A series of factors appear in a network in this context, which cannot be separated because the network interaction of these factors will lead to the formation of authentic moral education. However, the basic question is how do Waldorf teachers ignite the initial flames of these moral motivations? Steiner's suggestion is that we can awaken the dimensions of moral imagination in learners with the help of interest and attention to the values of art.

3. Basics of Moral Philosophy in Waldorf schools: A Spiritual Foundation for a New Philosophy

Steiner's philosophy, known as anthroposophy, is a complex philosophical and esoteric framework. Anthroposophy is derived from the Greek words anthropos meaning human and sophia meaning knowledge. Therefore, anthroposophy refers to the theme of human knowledge. Anthroposophy is based on the central premise that a spiritual world is hidden beyond the physical world, but this hiddenness can be accessed through individual efforts and abilities (Steiner, 1997d, p. 84). The core of anthroposophy is the proposition that the powers of epistemology and the understanding of human knowledge are potentially limitless.

3-2. The Three-Dimensional Anthropology of The Heart, Head and Hands

One of the important insights of anthroposophy is the triangular type of anthropology based on

paying attention to the head, hands and heart. In Steiner's philosophy, considering the triple nature of man, the triple nature of the human soul is examined. Steiner considers thinking, feeling and will to be the primary qualities of the soul (Steiner, 2003). In this view, thinking is related to cognitive and rational talents, feeling is related to the development of emotional and social skills, and finally, will is related to manual skills.

3-3. The Art-Centered Approach: The Heart of Waldorf schools

Art as the main platform is seriously interfered in the educational activities of schools. One of the important differences between the Waldorf approach and other modern models of education is the use of art.

3-4. Waldorf Teachers

Working as a Waldorf teacher is very different from the orientation of a traditional school teacher. Teachers in Waldorf schools are considered as members of the family. With patience and insight, they are trying to awaken and strengthen the forgotten abilities. Based on a type of integrated curriculum, the teacher tries to appropriately meet the moral, social, emotional and cognitive needs of the learners.

4. Moral education in Waldorf schools

After the relative description and analysis of the foundations of the formation of moral philosophy in Waldorf schools based on Steiner's philosophy as a theoretical basis, the following question will be answered briefly based on practical narratives in this part: How do Waldorf schools act in the direction of realizing students' bioethics in the classroom?

4-1. The Value of Storytelling

Based on the presented analysis, Steiner made art the basis of his educational approach due to the fact that it arouses emotions and creates and strengthens the power of imagination in humans. The desire and ability to tell stories naturally exists in all human beings; with just a little stimulation and cultivation of this interest, surprising and enjoyable results can be achieved.

4-2. The Importance of Art

In Waldorf schools, painting, drawing, singing, playing music, weaving, sculpting and eurhythmics are among the activities that students do. Learners do not perform these activities to become artists, but the reason for the integration of the Waldorf curriculum with these activities is to strengthen the moral intuition of the growing child.

4-3. Ethical Leadership in the Waldorf Approach

One of the most effective means to call children to moral activity is to provide role models worthy of imitation. Of course, parents have the main role in this field. It is noteworthy that teachers also

have a great influence on the moral development of children. In the Waldorf approach, the personality of the teacher is considered as the main concern. A Waldorf teacher is actively engaged in self-development. The training of teachers with special plans leads to the training of knowledgeable, moral, free and lovable people, not only in teaching lessons, but also has a positive effect on the moral development of children. The Waldorf approach, with its focus on the belief that learners, especially younger ones, generally learn unconsciously, is very careful in choosing teachers.

5. Educational Implications

The first perspective is how moral education in Waldorf schools is related to the prevailing attitude in moral education. The type and approach of moral education in these schools show that if moral education is based on rules, rulings and external orders, then we have reduced ethics to a set of tasks with which the internal dimensions of morality have no special relationships.

The second implication of the present research is related to the role of feelings and emotions in moral education. Paying attention to the value of art and the validity of its aesthetic dimensions is one of the most important implications of Waldorf's approach to ethics. The fourth educational implication of the model of moral education in Waldorf schools is to pay attention to the role of the teacher. Based on this, in the broad field of moral education, the necessity of forming the moral spirit in the school is emphasized. The fifth lesson of the moral education method of Steiner's approach is to pay attention to the spiritual foundation of ethics in Steiner's special type of anthropology.

6. Conclusion

Based on the results of this research, the basic core of moral education in Steiner's approach is to pay attention to the spiritual dimensions of human existence. While rejecting the dissociative view of human existence, Steiner believes that not only is the human not related to the surrounding existence, but also his existence dimensions are separated.

References

- Ahmadi, Marzieh; Salehi, Muslim; Amiranzadeh, Mojgan & Ahmadi, Ebadallah (1402 SH). "The Effectiveness of School-Centered Management Model and Environmental Conditions on the Performance Students' Educational Content with the Moderating Role of Ethical Values". *Applied Issues in Islamic Education (qaiie)*, 8(2): 29-80. [In Persian].
- Aljabreen, H. (2020). "Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: a comparative analysis of alternative models of early childhood education". *International Journal of Early Childhood*, 52(3): 337-353.
- Attfield, K. (2022). "The "feeling life" Journey of the Grade School Child: An Investigation into Inclusive Young Citizenship in International Waldorf Education". *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 7(3): 1-24.
- Avison, K., & Rawson, M. (2014). *The tasks and content of the Steiner-Waldorf Curriculum*. Floris Books.
- Bayat, Fariborz; Mahdavi, Seyyed Mohammad Sadeq & Sarukhani, Bagher (1399 SH). "Ethical Crisis and the Social Factors Affecting it (Research in Tehran)". *Social Problems of Iran*, 11(1), 35-61. [In Persian].
- Bhat, R. M., & Jamatia, P. L. (2022). "Importance and Necessity of Peace Education in the School Curriculum for Fostering International Perspective". *International Journal of Educational Review, Law and Social Sciences (IJERLAS)*, 2(5): 613-620.
- Bruel, A. (2015). *Understanding and Applying the Fourfold Approach to the Human Being*. UK: Camphill School Aberdeen.
- Carr, D. (2023). "Love, knowledge (wisdom) and justice: Moral education beyond the cultivation of Aristotelian virtuous character". *Journal of Moral Education*, 1-19.
- Ceren, K. O. C. A. (2022). "Waldorf Approach in All Aspects". *Academy Journal of Educational Sciences*, 6(1): 37-43.
- Dahlin, B. (2021). "Rudolf Steiner, The relevance of Waldorf Education". Berlin: Springer Publishing.
- Davoudi, Mohammad; Mousavi, Seyed Razi & Salehian, Saeed (1401 SH). "Virtue-oriented Moral Education". *Journal of Islamic Education*, 17(41), 1-14. [In Persian].
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Fazeli, Nemat-Allah (1402 SH). *Mas'lih madrisih: Bāzandīshī dar āmūzish va parvarish [The School Problem: Critical Rethinking in Iranian Education]*. Tehran: Hush-e Nab. [In Persian].
- Farmihani, Mohsen (1401 SH). *Tarbīat dar Nahj al-Balāghī [Education in Nahjul Balaghī]*. Tehran: Aīzh. [In Persian].
- Fallah, Mohammad Javad (1402 SH). "An Analysis on the Epistemological Identity of Applied Islamic Ethics Knowledge". *Ethical Reflections*, 4(3), 45-62. [In Persian].
- Forghani, Maryam; Karimi, Ruhollah & Rezaei, Sadeq (1401 SH). "Providing a Practical Model for High School Students in the Field of Moral Education with an Emphasis on Critical Analysis of Traditional and Modern Approaches". *Islamic lifestyle with a focus on health*, 6(4): 714-724. [In Persian].
- Grella, M. A. (2015). *Nurturing the Aesthetic: Learning to Care for the Environment in a Waldorf School*. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Antioch University.
- Goldshmidt, G. (2017). "On the Unique Place of Art in Waldorf Education". *European Journal of Education Studies*, 3(8).
- Gutek, Gerald. L (1401 SH). *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*. Translated by Mohammad Ja'far Pakseresht. Tehrān: Samt. [In Persian].

- Hassani, Mohammad (1395 SH). "Investigation of the Moral Education Approach in Formal and General Education: The Case of Elementary Schools". *Journal of Islamic Education*, 11(22): 25-51. [In Persian].
- Hassani, Mohammad; Chenari, Mahin (1394 SH). *Rūykardhāy Nuvīn dar Tarbiyat Akhlāqī* [New approaches in moral education]. Tehran: Madreseh. [In Persian].
- Hosseini, Seyyed Hossam; Hosseini, Seyyede Nasrin (1401 SH). "Explaining and Criticizing Lipman's Approach in the Philosophy for Children Program of Existential Questioning Perspective". *Journal of Philosophical Investigations*, 16(39): 78-95. [In Persian].
- Jafarian, Majid (1398 SH). "Spiritual and Moral Development in Childhood and Its Impact on Adulthood: A Review Article". *Quarterly Scientific Journal of Applied Ethics Studies*, 15(36): 73-98. [In Persian].
- Jonas, M., & Nakazawa, Y. (2020). *A Platonic theory of moral education: Cultivating virtue in contemporary democratic classrooms*. Routledge.
- Karimi, Ali; Sadeghi, Ahadiyeh; Ghaibi, Yeganeh & Alijani, Hassan (1402 SH). "Analysis of the Relationship between the Moral Development of School Sports Teachers and the Improvement of Students' Moral Values". *Ethics in Science and Technology*, 18(3): 138-147. [In Persian].
- Koca, C. (2022). "Waldorf Approach in All Aspects". *Academy Journal of Educational Sciences*, 6(1): 37-43.
- Leiter, B. (2019). *Moral psychology with Nietzsche*. Oxford University Press, USA.
- Lutzker, P. (2022). "Developing the artistry of the teacher in Steiner/Waldorf Education (Part II): Foreign Language Teacher Education at Freie Hochschule Stuttgart (Waldorf Teachers College)". *A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, 16(1): 68-88.
- Mans, M. (2019). "Adapt Your Life Insurance to Suit Your Changing Needs". *Personal Finance*, (466): 6-7.
- Marzooqi, Rahmatullah (1401 SH). *Mabānī va Usūl Ta'lim va Tarbiyat: ba nigāhī bih Taḥavollāt Durān Mu'āsir* [Foundations and Principles of Education and Training: With a Look at the Developments of the Contemporary Era]. Tehran: Avay-e Noor. [In Persian].
- Malekian, Mostafa (1401 SH). *Umri Dubārih Darsgoftārḥāy dar bab Akhlāq Kārbastī* [Lectures on Applied Ethics]. Tehran: Shoor. [In Persian].
- Mirahmad, Sadeq (1401 SH). "A comparative study of virtue from the perspective of Ibn-e-Moscow and Zagzbeski". *Journal of Religious Studies and Culture*, 2(1), 23-34. [In Persian].
- Motamedi Barabadi, Hava; Samadi, Masoumeh; Sarmadi, Mohammadreza & Mahmoudi, Mehdi (1402 SH). "An Exploration the Ph.D. Theses of Education Philosophy Field of Government Universities in the Field of Moral Education". *Sociology of Education*, 9(2): 185-196. [In Persian].
- Moller, V. (2020). *Leading Practices of Steiner School Principals: A Reflective Practice Perspective*. Doctoral dissertation, The University of Sydney.
- Murphy, Joseph (1395 SH). *The power of the subconscious mind*. Translated by Kiana Hajdoul. Tehrān: Intishārāt Nazārī. [In Persian].
- Musi-pour, Nemat-Al-lah (1401 SH). "When school dies, our world will be "destroyed"!". *Journal of Curriculum Studies*, 17(65): 1-6. [In Persian].
- Mueller, L. (2017). *Evaluating steiner's understanding of temperament using the EAS survey*. (Master Thesis). Auckland University.

- Nasresfahani, Maryam (1401 SH). *Parvāy Dīgaran: Darāmādī bar Falsafih Akhlāq* [Caring for Others: An Introduction to the Philosophy of the Ethics of Care]. Tehran: Pazhuhesh-hay olum ensani va motaleat farhangi. [In Persian].
- Naqshesh mohandesi keshvar. (1392 SH). Retrieved on 1 Farvardin 1403, From <https://sccr.ir/Files/19891.pdf>. [In Persian].
- Naqibzadeh, Mir Abdul Hussein (1399 SH). *Darāmādī bih Falsafi* [An introduction to philosophy]. Tehrān: Tahuri. [In Persian].
- Naqibzadeh, Mir Abdul Hussein (1401 SH). *Nigahī bi Falsafiyi Amūzish va Parvarish* [A look at the philosophy of education]. Tehran: Tahuri. [In Persian].
- Noddings, Nel (1398 SH). *Perspectives of philosophy of education*. Translated by Ramazan Barkhurdari. Tehran: Nashr-e Nokhostin. [In Persian].
- Paull, J., & Hennig, B. (2020). "Rudolf Steiner Education and Waldorf Schools: Centenary World Maps of the Global Diffusion of "The School of the Future". *The Journal of social sciences and humanities*, 24-33.
- Pearce, J. (2019). "From Anthroposophy to non-Confessional Preparation for Spirituality? Could common schools learn from spiritual education in Steiner schools?". *British Journal of Religious Education*, 41(3), 299-314.
- Pourbabaei, Athar; Zeineddini Meymand, Zahra; Kamewa, Mitra & Hajipour, Najmeh (1401 SH). "Identifying the Components Affecting Moral Education in Curricula with an Emphasis on Artistic Education (Case Study: University of Applied Sciences)". *Islamic lifestyle with a focus on health*, 6(1), 839-856. [In Persian].
- Pourdavoud, Mohammad; Kechoian-Javadi, Reza; Ahqar, Ghodsi & Yousef-zadeh Chaussari, Mohammad Reza (1399 SH). "Identify the Features of Curriculum Basic Elements Based on Steiner Model (A mixed research)". *Research in Teaching*, 8(4), 1-12. [In Persian].
- Ghasempour Moghadam, Hossein (1396 SH). "Foundations and Elements of the Curriculum of Waldorf Schools in Germany". *Research in Curriculum Planning*, 14(27), 7-1. [In Persian].
- Qayumi Bidhendi, Aryadokht; Etemad Ahri, Alaeddin (1399 SH). "Providing a Model for Promoting Ethics Education in Schools (combined research)". *Iran J Health Educ Health Promot*, 8(3), 272-282. [In Persian].
- Rawson, M. (2019). The development of the person: Subjectification and possible links to non-formal learning situations and expansive learning in Waldorf (Steiner) education. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 8(2): 2-25.
- Rezaei, Reza; Vaqar Seyedeen, Seyed Abolfazl; Zarei, Bahareh & Fahili, Shahnaz (1400 SH). "The effect of spiritual care training on moral sensitivity in nursing students". *Nursing Education*, 10(1), 68-78. [In Persian].
- Saeedi, Mahdi (1402 SH). *Kavoshī Pīrāmūn Rūykard Tarbiātī Rudolf Steiner va dastāvardhāy ān barāy barnāmih darsī dorih ibtidāi Iran* [An exploration of Rudolf Steiner's educational approach and its achievements for the primary curriculum of the Iranian education system: a Mixed Research]. Ph. D. Thesis, Shiraz University. [In Persian].
- Saeedi, Mehdi; Karimi, Mohammad Hassan; Alborzi, Mahboobeh & Marzooghi, Rahmatullah (1402 SH). "Detecting and validating the application of the components of Rudolf Steiner's educational perspective in the elementary school curriculum: A Mixed Method Study". *Journal of Curriculum Studies*, 18(70), 71-104. [In Persian].

- Shariatmadari, Ali (1396 SH). *Usūl va Falsafī Ta'lim va Tarbiāt* [Principles and Philosophy of Education]. Tehran: Amirkabir. [In Persian].
- Shamshiri, Babak (1402 SH). *Tarḥī nu dar Insānshināsī Islāmī* [A New Project in Islamic Anthropology]. Tehran: Negah-e Mu'āsir. [In Persian].
- Shamshiri, Babak (1399 SH). *Mabānī nazarī va barnāmiḥ darsī tarbiāt akhlāqī* [Theoretical foundations and curriculum of moral education]. Tehran: Baztab Farhang. [In Persian].
- Shank, M. (2016). "Imagination, Waldorf, and Critical Literacies: Possibilities for Transformative Education in Mainstream Schools". *Reading & Writing: Journal of the Reading Association of South Africa*, 7(2): 42-63.
- Shiravand, Mohsen; Mirhadi, Zahra Sadat (1399 SH). "The Role of Questioning of the Educators (Teachers) in Intellectual Cultivation of the Educated (Students) Focusing on the Traditions of Immaculate Imams (peace be upon them)". *Ethical Reflections*, 1(1), 135-154. [In Persian].
- Steiner, R. (2004d). *The Spiritual Ground of Education: Lectures Presented in Oxford, England, August 16-29, 1992*, SteinerBooks.
- Steiner, R. (2004c). *Human values in education*. SteinerBooks.
- Steiner, R. (2003). *Soul economy: Body, soul, and spirit in waldorf education*. SteinerBooks.
- Steiner, R. (1997d). *Education as a force for social change*. SteinerBooks.
- Steiner, R. (1997e). *The essentials of education*. SteinerBooks
- Steiner, R. (1996a). *The child's changing consciousness: As the basis of pedagogical practice*. SteinerBooks.
- Steiner, R. (1988). *Goethean science*. New York: Mercury Press.
- Steiner, R. [1924] (1968) *The Essentials of Education*, London: Rudolf Steiner Press.
- Toraman, C. (2022). *Student-Friendly Teaching Approaches*. England: Cambridge Scholars Publishing.
- Worrell, P. (2022). *Creativity and Wonderment: Applying Waldorf Education to Information Literacy Instruction*. Lebanon, McKendree University.
- Willingham, Daniel. T. (1401 SH). *Why Don't Students Like School?* Translated by Seyyed Amir Hossein Mirabutalebi. Tehran: Tarjoman olum ensani. [In Persian].

روایتی از چگونگی تلفیق اخلاق در برنامه‌دستی مدارس والدورف و اشارات تربیتی آن

مهدی سعیدی^۱

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>هدف پژوهش حاضر بررسی چگونگی تلفیق اخلاق در برنامه‌دستی مدارس والدورف و آکاوای اشارات تربیتی آن است. بدین منظور نخست به اختصار رویکرد تربیت اخلاقی در فلسفه رودلف اشتاینر تحلیل شد. سپس برای دستیابی به چگونگی امکان تربیت اخلاقی در ساختاری کل‌نگرانه در مدارس والدورف بر پایه‌اندیشه‌های اشتاینر، چهار بنیان اصلی تحقق تربیت اخلاقی شامل بنیان معنوی فلسفه اشتاینر، انسان‌شناسی سه‌بعدی قلب و سر و دست، رویکرد هنرمحور و وجوه اثربخش نقش معلمان احصا، توصیف و تحلیل شد. پس از آن، برای وضوح مسئله پژوهش، ابعاد عملی تربیت اخلاقی در مدارس والدورف بررسی شد. درنهایت دلالت‌های تربیتی رویکرد تربیت اخلاقی در مدارس والدورف به منظور بازاندیشی، ایجاد تغییرات مطلوب و بهبود دیدگاه‌های سنتی در آموزش اخلاق عرضه شد. یافته‌ها نشان می‌دهد رویکرد والدورف با هدایت فرایند رشد همه‌جانبه فراگیران در تلاش است زمینه‌های ایجاد تعادل میان ابعاد وجودی را برقرار کند؛ ازاین‌رو با تکیه بر بُعد معنویت، برای تحقق انگیزه‌های درونی اخلاق به فراگیر کمک می‌شود در زمینه‌ای آزاد، معنای زیست اخلاقی را درک کند. درنهایت تصویر کل‌نگر این پژوهش بیانگر آن است که نوع تربیت اخلاقی در مدارس والدورف می‌تواند زمینه‌هایی برای بازاندیشی و درس-آموزی در تربیت اخلاقی موجود فراهم کند.</p> <p>واژگان کلیدی: تربیت اخلاقی، برنامه‌دستی، رودلف اشتاینر، مدارس والدورف، معنویت.</p>	<p>DOI: 10.30470/ER.2024.2020980.1295</p> <p>مقاله مروری</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۲۷ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۳/۰۳/۲۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۱۰ تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۸/۰۸</p> <p>استخراج</p> <p>این مقاله متخذ از رساله / پایان‌نامه نیست.</p> <p>حمایت مالی و تعارض منافع</p> <p>مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.</p>

مقدمه

بازاندیشی در تاریخ فلسفه و توجه به گذار سقراط از اندیشه‌های فیزیولوگ‌ها و سوفیست‌ها نشان از یک تحول سترگ فلسفی دارد. فیزیولوگ‌ها با نگاه به جهان و طبیعت و بیهوده دانستن این فعالیت برای سوفیست‌ها، توجه و تمرکز سقراط را به انسان کشاندند. بدین‌سان او انقلابی آفرید؛ انقلابی که با تغییر چشم‌انداز از جهان به انسان، روی دیگری از فلسفیدن را نشان داد. سقراط با باور به ایده تحول‌آفرینانه‌اش (خودت را بشناس) در راهی گام نهاد که راه خرد را از فلسفه طبیعت به فلسفه اخلاق کشاند. این‌گونه بود که فلسفه همزادی و الاززش به نام «اخلاق» یافت (ر.ک: نقیب‌زاده، ۱۳۹۹).

زندگانی آدمی با ورود به قلمرو بازشناسی نیک از بد به قلمرو اخلاق وارد می‌شود؛ شناخت ارزش‌های نیک زمینه را فراهم می‌کند تا در راه انسانیت گام بردارد. واقعیت آن است که آدمی از دیدگاه زیستی، آدمی‌زاده است؛ اما انسانیت او امکانی است که تنها در سایه رو نهادن به ارزش‌های اخلاقی، واقعیت می‌یابد (ر.ک: همو، ۱۴۰۱)؛ از این‌رو از جمله مهم‌ترین دلواپسی‌های اندیشمندان تربیتی، کاوش شیوه‌های ارزشمند اخلاق‌مداری جامعه بوده است. بی‌گمان هنگامی که سخن از تکامل اخلاقی جامعه در میان باشد، با توجه به اهمیت تحقق فردی آن، نگاه‌ها به سوی عوامل مرتبط با تربیت نسل جوان خواهد بود که از آن‌میان، نظام آموزشی هر کشور حائز اعتبار خواهد بود (ر.ک: شمشیری، ۱۳۹۹).

هرچند اخلاق‌دانان در زمینه بایستگی و اقتضای تربیت اخلاقی، هم‌رأی‌اند، در عرصه شیوه‌های دستیابی به ارزش‌های اخلاقی، تفاوت دیدگاه وجود دارد (See: Bhat & Jamatia, 2022). سیر در فلسفه اخلاق نشان می‌دهد هرچند از دوران باستان، اخلاق در جلوه‌های گوناگون معتبر بوده است؛ اما این کار به گونه‌ای فلسفی با سقراط آغاز شده است (ر.ک: نقیب‌زاده، ۱۴۰۱). سقراط اساس اخلاق را در دانش می‌جست. از چشم‌انداز او دانش بازشناسی خود در این جهان است. هرچند سقراط در تمام مکالمه‌های خود، سخنی از آموزش اخلاق نگفته است؛ اما درحقیقت به دنبال بیدارسازی انسان و شناخت جایگاه خود در هستی است (See: Carr, 2023). افلاطون نیز همچون استاد خویش به هنرهای اخلاقی می‌نگرد و در گامی فراتر بر آن است که جامعه باید در مقیاس گسترده‌تر مبتنی بر اخلاق پی‌ریزی شود (See: Jonas & Nakazawa, 2020). ارسطو با تأکید بر وابستگی هنر اخلاقی با تمایلات آدمی بر میانگین بودن آنها دقت نظر دارد و رعایت این فضیلت را در اختیار خرد می‌داند (ر.ک: گوتمک، ۱۴۰۱). از میان فیلسوفان مسلمان که نگاه ویژه‌ای به اخلاق داشتند، باید به ابن‌مسکویه اشاره داشت. او فضیلت را در دستیابی به خوبی‌ها به منظور تهذیب نفس می‌داند تا از این راه، آدمی به انجام کارهای زیبا دست یابد (ر.ک: میراحمدی، ۱۴۰۱). هرچند سخن از گوناگونی‌های اندیشه‌های اخلاق‌شناسان کلام را طولانی خواهد کرد؛ اما آشنایی با اندیشه‌های گوناگون، نه تنها نشان از نادرستی آنها نیست؛ بلکه بیانگر بهره‌مندی‌های متفاوت بشر از حقیقت موجود است. این تفاوت بیش از هر چیز زمینه‌ای برای اندیشیدن است تا با کوشش‌های نظرورزان به ابعاد عملیاتی هنرهای اخلاقی دست یابیم.

توجه به ماهیت و کارکرد نظام آموزش و پرورش در کشور ما نیز بیانگر آن است که همواره، هم در حوزه‌های پژوهشی

(ر.ک: معتمدی برآبادی و دیگران، ۱۴۰۲) و هم در عرصه عملی مدارس، تربیت اخلاقی به‌گونه ویژه مدنظر بوده است (ر.ک: فاضلی، ۱۴۰۲). پژوهش‌های متعددی در کشور نشان دادند ضمن تلاش‌های گسترده نظام آموزشی و دیگر عوامل دخیل در جهت تحکیم ارزش‌های اخلاقی در فراگیران، توجه به تثبیت و تقویت ارزش‌های اخلاقی نیازمند دقت‌نظرهای عملی است (ر.ک: فلاح، ۱۴۰۲)؛ ازاین‌رو به نظر می‌رسد مدرسه به عنوان بنیانی اساسی در کنار عوامل دیگر سهم در تربیت می‌تواند نقش کارسازی در شکل‌دهی ارزش‌های اخلاقی در جامعه داشته باشد (ر.ک: قیومی بیدهندی و اعتماد اهری، ۱۳۹۹).

هر نظام آموزشی بر اساس سیاست‌ها و رویکردهای کلان خود - بر مبنای اسناد بالادستی - به ابعاد عملی آموزش - و پرورش اقدام می‌کند. در جمهوری اسلامی ایران نیز این مورد به طور ویژه مدنظر سیاست‌گذاران تربیتی بوده است. در این میان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به عنوان یکی از اساسی‌ترین سندها در نظام آموزشی، تربیت دینی و اخلاقی را بنیان تمام فعالیت‌های تربیتی مدارس قرار داده است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۹). این سند در یکی از مهم‌ترین ساحت‌های خود به ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی پرداخته است که ناظر به رشد و تقویت مرتبه مطلوبی از ابعاد دینی و اخلاقی حیات طیبه در وجود متربیان است (همان). در نظام آموزشی کشور، برنامه‌درسی به عنوان قلب نظام آموزشی، محور فعالیت‌های یاددهی و یادگیری معلم و فراگیر، سازمان‌دهی می‌شود (ر.ک: مرزوقی، ۱۴۰۱). اینکه چگونه ارزش‌های اخلاقی مدنظر تربیت رسمی و عمومی کشور در برنامه‌ریزی درسی سطوح کلاس و مدرسه منعکس شود، از جمله بنیادی‌ترین پایه‌های نظام آموزشی کشور است.

بدین گونه در کنار توجه به بنیان اخلاقی سند تحول بنیادین، ملاحظه سایر اسناد بالادستی کشور از جمله چشم - اندازهای فرهنگی کشور در افق ۱۴۰۴ نشان از آن دارد که اخلاق باید محوری‌ترین بُعد فرهنگ در جامعه ما باشد (ر.ک: نقشه مهندسی فرهنگی کشور، ۱۳۹۲)؛ حال‌آنکه فوسنگ‌ها از آن دور افتاده‌ایم. هرچند در این نقصان، عوامل متعددی می‌توانند دخیل باشند؛ اما بر اساس کارکردهای نهاد تعلیم و تربیت، مهم‌ترین نقش از آن نظام آموزشی است (ر.ک: شریعتمداری، ۱۳۹۶). این چالش که چرا تا به امروز این نهاد نتوانسته عهده‌دار خوبی برای این امر خطیر باشد و نسل جوان تربیت‌شده به عنوان خروجی‌های نظام آموزشی به میزان مطلوب، آراسته به فضایل اخلاقی نشده‌اند (ر.ک: موسی‌پور، ۱۴۰۱)، دوباره ذهن را متوجه مسئله تاریخی - فلسفی شکاف نظر و عمل می‌کند. اگرچه فیلسوفان اخلاق دلایل متعددی برای این مشکل برشمرده‌اند (See: Leiter, 2019)، به نظر می‌رسد شکل‌گیری برنامه‌درسی بر مبنای اخلاق به عنوان ایده‌ای تحول‌آفرین، حائز اعتبار است.

در سده اخیر شاهد الگوهای آموزشی^۱ متنوعی بوده‌ایم که برای رفع مسئله بیان‌شده، با بنیان‌های فلسفی متنوع و

۱. هرچند این پژوهش در کاوش خود به یک الگوی بین‌المللی اشاره داشته است، گفتنی است در داخل کشور نیز می‌توان به الگوهای تربیتی درخور دفاعی همچون مدارس علوی، مفید، البرز و مجتهد بانو امین اشاره نمود.

راهبردهای تربیتی گوناگون به دنبال دستیابی به الگویی سازنده در عرصه تربیت اخلاقی بوده‌اند. الگوهای متنوعی که با گنجاندن اخلاق در برنامه درسی موجب رشد فراگیران در ابعاد شناختی، احساسی، هیجانی و اخلاقی شده است؛ از این رو با التفات به اینکه برخی از این الگوها ضمن رویکرد کل‌نگرانه به مفهوم تربیت تا حدودی توانسته‌اند حوزه نظر تعلیم و تربیت را به ابعاد عملی آن نزدیک کنند، قاعده درس‌آموزی می‌تواند تا حدودی کاستی‌های موجود را بکاهد (ر.ک: سعیدی و همکاران، ۱۴۰۲).

از میان این مدل‌های آموزشی، رویکرد والدورف^۱ به دلیل برخورداری از ایده‌های صریح درباره توسعه شخصی فرد در آموزش و پرورش، شناخته شده است (See: Rawson, 2019). بنیان این رویکرد را باید در اندیشه‌های رودلف اشتاینر^۲ ردیابی کرد.

اشتاینر توانست از طریق هنر، شکل ویژه‌ای از مدرسه را محقق کند که دیگر آن خستگی، سردی و جمود در نگاه و وجود فراگیر و معلم دیده نمی‌شد. در سال ۱۹۱۹ نخستین مدارس مبتنی بر فلسفه اشتاینر - موسوم به مدارس والدورف^۳ یا مدارس اشتاینر - تأسیس شد. اشتاینر به کمک مدرسه والدورف، فلسفه نظری خود را جامعه عمل پوشاند (See: Dahlin, 2021). این مدارس با توجه به تأکید بر لزوم توجه به طبیعت کودک و همچنین نگاه همه‌جانبه به ابعاد شناختی، احساسی و عملی انسان توانسته‌اند جای خود را در میان رویکردهای جدید آموزشی مطرح کنند (See: Rawson, 2019). پاول و هنیگ^۴ (۲۰۲۰م) نشان دادند رویکرد والدورف به عنوان چشم‌انداز تربیتی جدید با هنر محوری به دور از عجله و استانداردهای مکانیکی (Steiner, 2003, p.118)، پیامدها و کارکردهای مثبت شخصیتی و اجتماعی بالایی برای فراگیران به همراه خواهد داشت.

بررسی پیشینه پژوهش بیان‌گر چند نکته مهم است. نخست بنا به دو دلیل، ما شاهد پژوهش‌های متعدد و ادامه‌دار در عرصه اخلاق هستیم.^۵ دلیل اول به اهمیت اخلاق برای زندگی انسانی باز می‌گردد؛ چراکه بدون اخلاق، زندگی نیز معنا نخواهد داشت. دلیل دوم اندیشیدن به اخلاق از دیدگاه‌های گوناگون، به این موضوع باز می‌گردد که موضوع اخلاق، انسان است و اساساً انسان موجودی ناتمام در هستی است؛ پس نمی‌توان از شناخت کلی حقیقت او و عرضه برنامه نهایی برای او، سخن به میان آورد. بدین سبب توجه به پیشینه پژوهشی اخلاق، نشان از محوریت آن در تمام دوره‌ها دارد.

این پژوهش‌ها به منظرهای گوناگون فلسفه اخلاق پرداخته‌اند؛ برای نمونه حسنی (۱۳۹۵) ضمن تشریح و تحلیل

1. Waldor.

2. Rudolf Steiner

3. Waldorf Schools

4. Paull & Hennig

۵. شاهد این ادعا بررسی پایگاه‌های اطلاعاتی است که قدیم‌ترین نوشته‌های چاپی در این زمینه را به سال ۱۳۰۶ می‌دانند (پرتال جامع علوم انسانی، راه‌نورد در تعلیم و تربیت، آبان ۱۳۰۶، شماره ۱).

نظریه ادراکات اعتباری علامه سیدمحمدحسین طباطبایی، دلالت‌های این نظریه در تربیت اخلاقی را بحث و بررسی کرده است. حسنی و چناری (۱۳۹۴) به رویکردهای جدید تربیت اخلاقی توجه داشته‌اند. شیراوند و میرهادی (۱۳۹۹) به نقش اخلاق پرسشگری مریبان در پرورش تفکر متربی با تکیه بر سیره معصومان: پرداخته‌اند. شمشیری (۱۳۹۹) به بررسی مبانی نظری و برنامه‌درسی تربیت اخلاقی پرداخته است. در توجه به استفاده از منابع اسلامی، فرمهبینی فراهانی (۱۴۰۱) کلیات تربیت اخلاقی را در نهج البلاغه بررسی کرده است. از سوی دیگر جست‌وجو در تحقیقات در زمینه فلسفه رودلف اشتاینر و مدارس والدورف نشان از آن دارد که بآنکه پژوهش‌های بسیاری در خارج از کشور درباره رویکرد تربیتی اشتاینر صورت گرفته است (See: Grella, 2015/Shank, 2016/Lutzker, 2022)؛ اما در ایران، این رویکرد هنوز آن‌گونه که بایسته است، از لحاظ ابعاد فلسفی، آموزشی و تربیتی، مورد توجه قرار نگرفته است. تحلیل بررسی‌ها بیانگر آن است که برخی پژوهش‌ها در توصیف ماهیت و چگونگی کارکرد برنامه‌درسی مدارس والدورف بر اساس فلسفه اشتاینر کوشیده‌اند (ر.ک: قاسم‌پور، ۱۳۹۶). در چنین زمینه مشابهی، پورداد و همکاران (۱۳۹۹) به استحصال ویژگی‌های عناصر برنامه‌درسی در مدارس والدورف پرداخته‌اند. در همین عرصه، سعیدی و همکاران (۱۴۰۲) افزون بر کشف مؤلفه‌های تربیتی رودلف اشتاینر، به اعتباریابی امکان کاربرد آنها در برنامه‌درسی دوره ابتدایی دقت نظر داشته‌اند. در این میان پاره‌ای از پژوهش‌ها، پیامدهای تربیتی این رویکرد را بررسی کرده‌اند. توجه به ابعاد معنویت در زندگی فراگیران مدارس والدورف (See: Dahlin, 2021) و ارتقای جنبه‌های مراقبتی را از طریق اخلاق^۱، همدلی^۲ و قدردانی^۳ (See: Grella, 2015) از این دست پژوهش‌ها هستند.

از آنجایی که مسئولیت حقیقی نظام آموزشی کشور، تربیت انسان‌های صالح و پارساست، بر اساس نگاه سند تحول بنیادین، اخلاق از جمله علوم عملی است و فراگیران تنها با آموزش‌های یک‌سویه دانسته‌ها به گزینش ارزش‌های اخلاقی اقدام نمی‌کنند؛ بنابراین تمام ارکان تربیت اخلاقی کودکان و نوجوانان به‌ویژه نهادهای تربیتی باید به ابعاد عملی شکوفا کردن خصایص اخلاقی در محیط‌های گوناگون توجه ویژه نشان دهند؛ از این رو ایده پژوهش حاضر آن است که می‌توان از ابعاد کاربردی دیگر الگوهای آموزشی اثربخش به نفع خود در راستای چگونگی ابعاد نظری و عملی اخلاق سود جست.

بنابراین با توجه به اهمیت و حساسیت دوره ابتدایی به عنوان یکی از دوره‌های مهم در تربیت و همچنین دغدغه‌های فراوان درباره اولویت تربیت اخلاقی برای فراگیران و گنجاندن اخلاق در برنامه‌درسی مدارس از یک سو و از دیگر سو شواهد به‌دست‌آمده از مدارس والدورف مبنی بر استفاده از برنامه‌درسی معنوی همراه با رویکرد اخلاق‌محوری به منظور رشد همه‌جانبه فراگیر، این پژوهش بر آن است به منظور رفع یا حداقل کاهش دوگانه نظر و عمل در حوزه تربیت

1. Morality
2. Empathy
3. Appreciation

اخلاقی، چگونگی تلفیق اخلاق در برنامه درسی مدارس والدورف را به تصویر آورد. در نهایت امید است با تکیه بر یافته‌های این پژوهش، ضمن بازنگری در شیوه‌های سنتی تربیت اخلاقی، بر پایه داشته‌های فراموش شده خود مانند ابعاد هنری و معنوی فرهنگ ایرانی - اسلامی به رویکردهای عملی تربیت اخلاقی بیندیشیم.

۱. تربیت اخلاقی در آرای رودلف اشتاینر: یک ساختار کل نگر

تربیت اخلاقی در مدارس والدورف به عنوان ساختاری کل نگر ظاهر می‌شود. مجموعه‌ای از عوامل به صورت شبکه‌ای در این زمینه جلوه‌گر می‌شوند که تفکیک آنها امکان‌پذیر نخواهد بود؛ چراکه تعامل شبکه‌ای این عوامل موجب شکل‌گیری تربیت اخلاقی اصیل خواهد شد. با این حال این پژوهش ضمن آگاهی به این موضوع خواهد کوشید تصویری به نسبت جامع از چگونگی تحقق تربیت اخلاقی در مدارس والدورف ارائه کند.

از نظر اشتاینر اخلاق مانند آزادی از درون روح فردی هر انسان ظهور می‌یابد؛ از این رو هسته اخلاق ذات انسانیت است. اشتاینر باور دارد قوانین اخلاقی در دنیای بیرون از فرد هستی می‌یابند؛ بنابراین تسلیم شدن در برابر آنها نمی‌تواند زمینه‌ساز انگیزه‌های عمیق اخلاقی باشد. قوانین اخلاقی بخشی از پوسته اخلاق هستند؛ در صورتی که انسان اخلاق را همچون واقعیت معنوی زنده در وجود خود تجربه می‌کند (Steiner, 2004 a, p.132).^۱

اشتاینر باور دارد آزادی انسان در اندیشه صورت می‌یابد و به آن قدرت می‌بخشد؛ بنابراین هنگام اشاره به ماهیت اخلاقی اراده، بر آزادی اندیشه تأکید دارد (Idem, 1977b, p.291). مفهوم آزادی در رابطه با اخلاق، به ایده اشتاینر از فردگرایی اخلاقی مرتبط است (Idem, 1988, p.187). اشتاینر این ایده‌ها را به آموزش و پرورش ربط می‌دهد و از معلمان می‌خواهد «فیلسوفان عملی آزادی» باشند (Idem, 2003, p.89)؛ نه اینکه احساساتی را به کودک تحمیل کنند؛ بلکه بیدارکننده باورهای وجودی انسان یا همان ندای وجدان او باشند. از این نظر، معلم نقش هوشیار ساز دارد. اشتاینر بر آن است تربیت ما باید بر اساس طبیعت کودک شکل گیرد. شکل‌دهی مبنای مناسب در سال‌های اوان کودکی، این توانایی را به آنها می‌دهد که انگیزه‌های اخلاقی را درک کنند.

با این حال پرسش اساسی این است که معلمان والدورف چگونه شعله‌های اولیه این انگیزه‌های اخلاقی را بر می‌افروزند؟ پیشنهاد اشتاینر این است که ما می‌توانیم به کمک علاقه و توجه به ارزش‌های هنر، ابعاد تخیل اخلاقی را در وجود فراگیران بیدار کنیم.

به نظر می‌رسد منظور از علاقه، عشق و محبت معلم به کودک باشد. ایده‌ای که به گونه‌ای مشابه در اخلاق مراقبتی

۱. از این نظر، اشتاینر میان سرچشمه اخلاق از یک سو و قوانین و امور اخلاقی از سوی دیگر تمایز قائل می‌شود. او باور دارد برای یک زندگی اخلاقی، به طور مشخص انسانیت فرد از اعماق وجود، تعیین‌کننده اصیل تصمیم اخلاقی است؛ حال آنکه قوانین به تنهایی نمی‌توانند ضامن نهادینه شدن اخلاق باشد؛ بنابراین هسته معنوی انسان بنیان دایره اخلاق است و قوانین موجود در هستی در حاشیه آن قرار می‌گیرند. به نظر می‌رسد همسنگ نهادن اخلاق و آزادی از نظر اشتاینر، بدین دیدگاه باز می‌گردد.

نادینگز (ر.ک: نادینگز، ۱۳۹۸) معرفی شده است. اشتاینر علاقه به کودک را سرچشمه شفقتی می‌داند که بر اساس درک او تحقق می‌یابد. واقعیت آن است که علاقه‌مندی برای انگیزه‌های اخلاقی بسیار حائز اهمیت است؛ چراکه این علاقه معطوف به افراد، موجودات و اشیاست که زمینه تحقق اخلاق می‌شود (See: Steiner, 2004 b).

معلمان مدارس والدورف برای بیداری اخلاق در وجود کودک از نگرش هنری طبیعی کودکان بهره می‌برند. اشتاینر در این زمینه باور دارد نگرش هنری بخشی وجودی از هستی فرد است؛ اما باید بیدار شود تا کودکان بتوانند تخیل اخلاقی داشته باشند. این عنصر هنری به عنوان بُعدی صرفاً انسانی شامل زمینه‌هایی است که می‌تواند آغازگر رابطه‌ای اخلاقی با هستی باشد (Idem, 2003, p.87). این رابطه به عنوان سطح متعالی اخلاق، با تحمیل و تلقین دستورهای اخلاقی به کودکان تحقق نمی‌یابد. بر پایه آرای اشتاینر، خاستگاه ایده‌های اخلاقی، تخیل اخلاقی فرد است. در واقع شکل‌گیری یک تخیل اخلاقی غنی سرچشمه شهودی است که راهنمای اراده است (See: Idem, 1997a). سپس فرد می‌تواند ایده‌های اخلاقی را به عمل اخلاقی مبدل کند.

اشتاینر با رد شیوه‌ای از آموزش و پرورش که تنها مبتنی بر ابعاد شناختی فراگیر باشد، حامی نوعی از تربیت بود که به زندگی احساسی کودک مرتبط شود؛ زیرا باور داشت این عنصر احساس است که در نهایت زمینه‌ساز ابعاد تفکر و اراده در زندگی خواهند شد. از این رو همان‌گونه که رشد شناختی انسان به صورت مرحله‌ای رخ می‌دهد، رشد اخلاقی نیز متأثر از سه فضیلت انسانی قدرشناسی^۱، عشق^۲ و تعهد^۳ است که هر کدام باید در یکی از سه دوره هفت‌ساله رشد مدنظر قرار گیرد. اشتاینر به جای تأکید و تلقین مجموعه‌ای از احکام اخلاقی، از رشد و توسعه این سه حالت روحی پشتیبانی می‌کند (Idem, 1988, p.286).

قدرشناسی با پرورش عنصر احساس توسعه می‌یابد. این ویژگی اخلاقی به عنوان هسته اخلاق کودک، بعد غالب دوره هفت‌ساله آغازین زندگی کودک است. اشتاینر باور دارد این دوره، زمانی است که نیروهای رشد کودک در جهت درون کودک فعالیت دارند و کودک از لحاظ احساسی در سرزنده‌ترین وضع خود قرار دارد (Ibid, p.128). بر این پایه، معلم می‌کوشد احساس قدرشناسی کودک را درباره هر آنچه دریافت می‌کند، تقویت کند. کودک در نخستین سال‌های زندگی با مشاهده شیوه‌های قدرشناسی بزرگسالان با این شیوه آشنا می‌شود. اشتاینر نشان داد یکی از آثار قدرشناسی، شناخت قوانین کیهانی هستی است (Ibid, p.288). اشتاینر بر آن است انسان به کمک آداب قدرشناسی، قوانین طبیعت را می‌شناسد و جایگاه خود را در هستی می‌یابد. همچنین قدرشناسی انسان‌ها را به طبیعت الهی متصل می‌کند.

عشق (ویژگی دوم) زاده قدرشناسی خواهد بود. این ویژگی اخلاقی در دوره هفت‌ساله دوم تجلی می‌یابد. شکل‌های اولیه این رابطه محبت‌آمیز میان معلم و فراگیر متبلور می‌شود. رفتار معلم در این زمینه باید نماینده ماهیت

1. Gratitude
2. Love
3. Duty

جهانی عشق باشد (Ibid, p.132)؛ چنانچه این تربیت مبتنی بر عشق به گونه‌ای صحیح رقم بخورد، می‌توان امیدوار بود بیداری عشق به مرور زمان و تا زمان بلوغ صورت گیرد (Ibid, p.136).

سومین ویژگی که بر پایه تحقق قدرشناسی و عشق ظهور می‌یابد، تعهد است. این ویژگی اخلاقی در سومین دوره هفت‌ساله زندگی شکل می‌یابد. اشتاینر باور دارد این ویژگی بر اساس احساس انسانی فرد شکل می‌گیرد (Ibid, p.291). با این حال نوجوانان در دوران بلوغ به نقطه‌ای بحرانی وارد می‌شوند که با افزایش سن، خود را در دنیایی محصور در حواس، محصور می‌یابند. در میانه این تعارض، اگر پایه‌های مناسب قدرشناسی و عشق در دوره‌های قبلی به گونه‌ای هدفمند بنا شده باشد، احساس وظیفه به وجود می‌آید. با این حال اگر افراد نتوانند نظم اخلاقی را با نظم طبیعی جهان آشتی دهند تا این دو جهان، بخشی از یک وحدت کلی شمرده شوند، قربانی یک ناسازگاری درونی می‌شوند که زندگی آنها را به هم می‌ریزد (Ibid, p.294).

به‌طور خلاصه تلاش برای آموزش اخلاقی کودکان در مدرسه والدورف مستلزم رویکردی منحصر به فرد مبتنی بر مفاهیم فلسفه اشتاینر درباره تحقق آزادی برای ظهور ایده‌های اخلاقی است. این مهم بر مبنای نگرش هنری - معنوی موجود تحقق می‌یابد؛ از این رو در ادامه به اختصار بنیان‌های شکل‌دهنده نوع معنوی^۱ تربیت اخلاقی مدنظر اشتاینر در نظر گرفته خواهد شد. بنیان معنوی فلسفه اشتاینر، انسان‌شناسی سه‌بعدی قلب، سر و دست، رویکرد هنر محور و وجوه اثربخش نقش معلمان چهار اصلی است که توصیف و تحلیل آنها می‌تواند دلالت‌های تأمل‌برانگیزی برای تربیت اخلاقی فراهم کند.

۲. مبانی شکل‌گیری فلسفه اخلاق در مدارس والدورف

۲-۱. بنیادی معنوی برای فلسفه‌ای جدید

فلسفه اشتاینر که به «آنتروپوسوفی» معروف است، یک چارچوب پیچیده فلسفی و باطنی است. آنتروپوسوفی از واژه‌های یونانی آنتروپوس^۲ به معنای انسان و سوفیا^۳ به معنای دانایی شکل گرفته است؛ بنابراین آنتروپوسوفی به مضمون دانایی انسان اشاره دارد.

آنتروپوسوفی بر این فرض محوری استوار است که دنیایی معنوی در آن سوی دنیای فیزیکی نهان است؛ اما این نهان‌شدگی به واسطه تلاش‌ها و توانایی‌های فردی در دسترسی است (Idem, 1997 a, p.84). هسته آنتروپوسوفی

۱. از این منظر شاید برای خوانندگان جالب توجه باشد با آنکه در رویکردهای تربیت اخلاقی که پیش‌تر با آنها آشنا شده‌ایم، مانند دیدگاه‌های کلبرگ و پیاژه، پیشرفت‌های اخلاقی بیش از هر چیز بر پایه رشد در ابعاد شناختی بنا شده‌اند؛ بدین معنا که ما انسان‌ها با افزایش سن و ظرفیت‌های عقلانی، احتمالاً قضاوت‌های اخلاقی بهتری خواهیم داشت. حال آنکه دیدگاه معنوی اشتاینر با عبور از این پیش‌فرض، به این پرسش می‌اندیشد که چرا باید اخلاقی باشیم و چگونه؟ برای پاسخ نیز نه تنها به رشد و توسعه ابعاد جسمانی، بلکه به ابعاد روانی و روحی نیز می‌اندیشد.

2. Anthropos

3. Sophia

این گزاره است که قوای معرفت‌شناسی و درک دانش بشری به طور بالقوه، بدون مرز هستند؛ بنابراین هدف آنتروپوسوفی به عنوان یک فلسفه، ارتقای سطح فهم از آزادی انسان است. جهان‌های معنوی و فراحسی نه تنها به عنوان زندگی معنوی درونی فرد، بلکه به عنوان دنیایی کاملاً در دسترس از طریق کاوش مناسب و همچنین از طریق رشد اندام‌های فراحسی^۱ درک می‌شوند؛ بنابراین آنتروپوسوفی حامی شکل خاصی از پیشرفت نفس، مبتنی بر خودتأملی، مشاهده جهان مادی و ترکیبی از درون‌بینی، مشاهده و تعمق است (See: Koca, 2022).

واقعیت آن است که اشتاینر با نقادی دوگانه‌انگاری که از زمان دکارت به بعد قوت بیشتری گرفت، باور داشت توانایی انسان در شناخت جهان هستی، بیش از آن است که می‌پنداریم. به گمان او محدودسازی شناخت انسان ناشی شناخت دقیق و همه‌جانبه نداشتن اوست. چنان‌که ما تفکر را به عنوان شهودی‌ترین و معنوی‌ترین فعالیت جهان درک کنیم، خواهیم توانست ارتباط قطع شده خود با جهان هستی را دوباره برقرار کنیم. یکی از راه‌هایی که او در این زمینه پیشنهاد می‌دهد، توجه به حواس دوازده‌گانه به جای حواس پنج‌گانه معروف است (See: Bruel, 2015).

ارتقای کیفی حواس به انسان کمک می‌کند با بهره‌گیری از توانایی‌های منحصر به فرد خود در راستای شکل‌دهی تفکر روشن و صحیحی از جهان رشد یابد. این مسیر در واقع راهی برای درک بهتر جهان و ایجاد بنیاد رفتاری اخلاقی در این جهان است. البته دستیابی به این وضع نیازمند بازنگری در شیوه نگریستن به جهان است (See: Steiner, 1996 a). در نهایت با فهم صحیح آن می‌توان به شکل‌دهی بیش‌صحیح از عملکرد دنیای معنوی و درک قلبی و روحانی از تعامل فعال دنیای معنوی و فیزیکی امیدوار بود.

یکی از رهیافت‌های آنتروپوسوفی، تربیت انسان‌های آزادمنش است. به همین دلیل شعار مدارس اشتاینر در سراسر جهان، آموزش به سوی آزادی است. ایده آزادی در جهان‌بینی اشتاینر بسیار مهم است. او با تأسیس مدرسه اشتاینر، مسیری برای عملیاتی‌سازی فلسفه خود یافت. ایده او ایجاد یک «هنر تربیت» به معنای گسترده بود. ایجاد مدارس که در آن، اهمیت برجسته‌ای به معلم و فراگیر به عنوان کلیدهای اصلی تربیت داده می‌شد (Ibid, p.46).

در تعلیم و تربیت اشتاینر، خود^۲ و فردیت^۳ مرکز و نقطه آغاز فرایند آموزشی است. مفهوم خودبودگی^۴ - برخاسته از فلسفه آزادی - بر شیوه‌های متنوع آموزش و تدریس، تأثیر فراوان گذاشته است. در واقع خود انسان هنگامی ظهور می‌یابد

۱. این گفته اشتاینر اشعار زیبای مولانا در داستان اختلاف در شکل و شمایل فیل را به یاد ما می‌آورد:

چشم حس همچون کف دست است و بس	نیست کف را بر همه او دسترس
چشم دریا دیگر است و کف دگر	کف بهل وز دیده دریا نگر
جنش کف‌ها ز دریا روز و شب	کف همی‌بینی و دریا نه عجب

2. Self

3. Individuality

4. Selfhood

که بتواند آزادی را تجربه کند. اهمیت رشد آزاد «من»^۱ محوری است که کل رویکرد تعلیم و تربیت حول آن در چرخش است. محوریت مفهوم آزادی برای اشتاینر به گونه‌ای است که نشان می‌دهد تعلیم و تربیت باید محیطی مناسب برای رشد فردیت کودک باشد (Idem, 1997 b, p.66).

۲-۲. انسان‌شناسی سه‌بعدی قلب، سر و دست

یکی از بینش‌های مهم آتروپوسوفی، نوع انسان‌شناسی مثلثی بر اساس توجه به سر، دست‌ها و قلب است. در فلسفه اشتاینر با در نظر گرفتن ماهیت سه‌گانه انسان، ماهیت سه‌گانه روح انسان بررسی می‌شود. اشتاینر تفکر،^۲ احساس^۳ و اراده^۴ را کیفیت‌های اولیه روح می‌داند (See: Idem, 2003). در این نگاه، تفکر به استعداد‌های شناختی و عقلانی، احساس به توسعه مهارت‌های عاطفی و اجتماعی و در نهایت اراده به مهارت‌های دست‌ورزانه مربوط شود. این رویکرد در جهت‌گیری کلی نگرانه خود، بر ارتباط متقابل بین بلوغ شناختی و توسعه اجتماعی - عاطفی و اخلاقی تأکید می‌کند. اشتاینر باور دارد هنگامی می‌توانیم از تعلیم و تربیت واقعی سخن بگوییم که مدارس، معلمان و برنامه‌های درسی به هر سه بُعد، توجه کافی داشته باشند. این هدف نیز محقق نخواهد شد؛ مگر اینکه به کیفیات اراده، احساس و تفکر در مراحل رشد کودک به دقت و با رعایت تعادل و تناسب توجه شود (See: Mueller, 2017).

جدول شماره ۱. کل‌نگری در ابعاد تربیت

مراحل زندگی	ابعاد تربیت	فعالیت
هفت سال اول	جسمانی (پرورش اراده)	دست‌ورزی (کار با موم، خمیر و استفاده از اندام فیزیکی)
هفت سال دوم	احساسی (پرورش هنری)	داستان‌گویی، موسیقی، طراحی، نقاشی، رنگ‌آمیزی
هفت سال سوم	رشد فکری	تفکر منطقی، تجزیه و تحلیل، ترکیب

یکی از ویژگی‌های شاخص مدارس والدورف برآمده از نوع‌نگرشی است که به انسان، جنبه‌ها و ابعاد متنوع وجود او دارد. فلسفه اشتاینر می‌کوشد تمام ویژگی‌های انسان را در یک قاب به تصویر آورد؛ بدین سبب ضمن پرهیز از نگاه‌های جزءنگر، تجزیه‌ای و تفکیکی به انسان، با نگاهی جامع به ابعاد مغفول وجود انسان پرداخته است؛ از این رو در مدارس والدورف، فراگیر فقط نماد «سر» نیست؛ او «قلب» و «دست» نیز دارد. معلم می‌کوشد رشد و توسعه این جنبه‌ها به صورتی هماهنگ و متعادل صورت گیرد. برای این منظور در مدارس والدورف، نوعی از برنامه درسی یکپارچه مدنظر قرار می‌گیرد. جنبه زیربنایی این برنامه درسی، ابعاد زیبایی‌شناسانه و فعالیت‌های هنری است. این به آن معنا

1. I

2. Thinking

3. Feeling

4. Willing

نیست که مدارس اشتاینر، مدارس هنری هستند؛ بلکه به دلیل ارتباط انکارناپذیر ارتباط احساسات فراگیران با موضوع یادگیری - به‌ویژه در سنین پایین‌تر - هنر مبنای رویکرد والدورف قرار گرفته است. تدریس موضوعات بر اساس بیدارسازی احساسات فراگیران می‌تواند این امید را زنده نگه دارد که در سال‌های آینده، ابعاد اخلاقی، شناختی، عقلانی، عاطفی و اجتماعی کودک رشد بهتر و سازنده‌تری داشته باشد. در غیر این صورت، تلاش برای ابعاد شناختی و عقلانی در دوره‌های اوان تحصیل، مؤثر نخواهد بود. از این قرار، نه تنها رشد عقلی صورت نمی‌گیرد؛ بلکه پس از پایان تحصیلات، رباتی انسان‌نما و فاقد احساسات به جامعه تحویل خواهیم داد (ر.ک: سعیدی و همکاران، ۱۴۰۲)؛ بنابراین هدف رویکرد والدورف آموزش تفکری کل‌نگر به کودک است که دانش به‌دست‌آمده از تفکر، احساس و اراده را ادغام می‌کند. بدین‌صورت نگاه کل‌گرایانه و تکاملی به انسان با تمرکز بر رشد متوازن همه ابعاد وجودی کودک در زمینه فلسفه‌ای معنوی، بنیان اساسی این رویکرد به شمار می‌آید.

۲-۳. رویکرد هنرمحور: قلب مدارس والدورف

هنر به عنوان بستر اصلی به شکلی کاملاً جدی در فعالیت‌های آموزشی و تربیتی مدارس مداخله داده می‌شود. یکی از تفاوت‌های مهم رویکرد والدورف با سایر الگوهای جدید آموزش و پرورش در هدف استفاده از هنر است. در الگوهای دیگر، هنر افزون بر قابلیت ایجاد لذت و سرگرمی، تسهیلگر فرایند یاددهی یادگیری خواهد بود. در رویکرد اشتاینر افزون بر این موارد، نقش هنر در توسعه بُعد معنوی افراد بسیار پررنگ است. اشتاینر باور داشت هنر صرفاً کشف و خلاقیت انسان نیست؛ بلکه حوزه‌ای است که رازهای طبیعت را در سطوحی متفاوت از درک حاصل از ابعاد عقلانی نمایان می‌کند؛ از این‌رو دانش واقعی و اصیل تنها از دریچه هنر به دست آید (See: Steiner, 1996 a).

بر این پایه، هنر در برنامه‌درسی مدارس والدورف نقش اساسی دارد؛ به طوری که حتی دروسی که به نظر می‌رسد نسبت چندانی با هنر و ابعاد زیباشناسانه ندارند، با زمینه و محتوایی هنری عرضه می‌شوند. پرواضح است هنر برای معلمان و فراگیران نه تنها به عنوان فعالیتی فرعی، بلکه فعالیت اصلی به عنوان پایه اساسی آموزش و پرورش مطرح می‌شود (See: Ceren, 2022). از توجه اشتاینر به هنر می‌توان سه جنبه اساسی را در گفتار او برجسته کرد: اول آموزش - و پرورش یک علم نیست؛ بلکه یک هنر است. دوم هنر پایه و اساس زندگی است و همواره در احساسات بروز می‌یابد. سوم توجه ویژه به انسان‌شناسی؛ زیرا کیفیات متعدد احساسات از طریق مشاهده و تفکر در رابطه انسان با جهان، فهم خواهند شد. اشتاینر با تحریک انگیزه معلمان بر آن بود معلم باید به «دانش کاملی از ابعاد وجودی انسان» دست یابد. در این صورت بر پایه چنین درکی می‌تواند به انتخاب مواد درسی و شیوه‌های تدریس بپردازد (See: Steiner, 2003). بنابراین جایگاه هنر در توسعه همه‌جانبه کودکان مهم و حیاتی است. از همین رو نقش هنر در برنامه‌درسی مدارس والدورف بسیار پررنگ است. هدف معلمان والدورف این است که زمینه توسعه کودکان را از طریق آشکارسازی تفکر، خلاقیت و احساسات فراهم کنند.

۲-۴. معلمان والدورف

فعالیت به عنوان معلم والدورف با جهت‌گیری معلم مدرسه سنتی بسیار متفاوت است. معلمان در مدارس والدورف عضوی از خانواده به شمار می‌آیند. آنها با صبر و بصیرت در صدد بیداری و تقویت توانایی‌های به حاشیه رانده‌شده فراگیر هستند. معلم بر اساس نوعی از برنامه درسی یکپارچه می‌کوشد به نیازهای اخلاقی، اجتماعی، عاطفی و شناختی فراگیران پاسخ مقتضی دهد. در واقع معلمان والدورف با دانش دست‌اول خود، از کودکان و درک ابعاد رشد و نیازهای رشدی کودک می‌توانند پاسخ‌های مقتضی در فرایند تربیت بدهند. به منظور شناخت جامع فراگیر، معلم هر کلاس از پایه اول تا پایه هشتم، ثابت باقی می‌ماند (See: Dahlin, 2021).

معلم در مدرسه والدورف دارای شرح وظایف متنوعی است. بهره‌وری از طیف گسترده‌ای از مهارت‌ها موجب شده شرح وظایف معلمان ابعاد چندوجهی به خود بگیرد. به‌کارگیری این توانایی‌ها در زمینه‌ای کاملاً انسانی صورت می‌گیرد. در این زمینه اشتاینر از معلمان می‌خواهد تدریس باید انتشار گرما و عشق از درون وجود معلم به محیط کلاس باشد (See: Steiner, 1996 a). به همین سبب معلم کلاس مسئول انتخاب مطالب است تا به نیازهای کلاس خاصی که تدریس می‌کند، پاسخ دهد. اشتاینر باور داشت موضوعاتی که در کلاس درس تدریس می‌شوند، باید در جهت رشد صحیح روح و نیروهای روانی و جسمانی انسان به کار گرفته شوند. هدف فقط انتقال یک‌سویه اطلاعات نیست؛ بلکه آنچه تدریس می‌شود، باید زمینه‌ای برای توسعه ظرفیت‌های انسانی باشد. ایده مبنایی این مهم به آن جهت است که ضمن پرهیز از عجله، به فراگیران زمان داده شود تا با مطالب عرضه‌شده در کلاس، ارتباط برقرار کنند و در زمینه‌های گوناگون، پیوند ایجاد کنند (See: Attfield, 2022). در کلاس، هر درس اصلی ساختاری دارد که شامل طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های گوناگون است تا بین فعالیت‌های عقلانی و هنری، تعادل برقرار کند.

واقعیت آن است که بخش جدایی‌ناپذیر فعالیت یاددهی - یادگیری معلم در کلاس درس، هنر و فعالیت‌های هنری است؛ فعالیت‌هایی که خلاقیت جزء جدایی‌ناپذیر آن به شمار می‌آید. نقاشی، طراحی، مجسمه‌سازی، داستان‌گویی، پنخس آهنگ و برنامه‌های یوریتمی^۱ از جمله فعالیت‌های رایج و حائز اعتباری هستند که معلم در کلاس درس از آنها استفاده می‌کند (See: Avison & Rawson, 2014). درخور توجه است این دست فعالیت‌ها معمولاً در رویکردهای تربیتی دیگر در دسته‌بندی موارد فرعی و اضافی قرار می‌گیرند. البته معلم می‌کوشد تقریباً تمام ابزار آموزشی و تربیتی مورد استفاده از مواد طبیعی تهیه شده باشد. این مورد از نظر اشتاینر به ابعاد معنوی تربیت به منظور برقراری ارتباط با طبیعت مورد تأکید است (See: Steiner, 2003). در رویکرد والدورف، معلمان بر مبنای فلسفه معنوی اشتاینر، با بهره‌گیری از بُعد خلاقیت زمینه هنر می‌کوشند روحیه پرسشگری فراگیران را در مواجهه با چالش‌های گوناگون تقویت کنند (See: Idem, 1995 c). اگرچه توانمندسازی کودکان برای موفقیت در مدرسه از اهمیت بالایی

۱. هنر حرکتی با زبان بدن.

برخوردار است، کمک به آنها در هنگام بروز مشکلات می‌تواند زمینه‌تغییر در زندگی باشد. موقعیت‌های چالش‌برانگیز فرصت‌های آموزشی مهمی هستند که نه فقط برای کودکان، بلکه برای معلمان نیز می‌تواند ارزشمند باشند. به طور خلاصه در رویکرد والدورف نمی‌توان رویکرد تعامل محور و چندبُعدی معلم کلاس را نادیده گرفت. معلم کلاس ضامن تداوم تجربه یادگیری، ایجاد روابط اجتماعی پایدار، کمک به کودکان به منظور بهبود رشد همه‌جانبه، درک ارزش‌ها و اعمال آزادانه اخلاقی است.

۳. تربیت اخلاقی در مدارس والدورف

پس از توصیف و تحلیل نسبی مبانی شکل‌گیری فلسفه اخلاق در مدارس والدورف بر پایه فلسفه اشتاینر به عنوان مبنای نظری، در این قسمت به اختصار بر اساس روایت‌های کاربردی به این پرسش پاسخ داده می‌شود که مدارس والدورف در راستای تحقق زندگی اخلاقی فراگیران در کلاس درس، چگونه عمل می‌کنند؟

مدارس والدورف، به شکلی آگاهانه، فعالیت‌های خود را در پاسخ به ندای وجدان فراگیران سامان می‌دهند. بر پایه باور آنها، وجدان احساس درونی در حال ظهور است که به صورت فطری به درک امور اخلاقی دست می‌یابد. معلمان حداقل از سه ابزار برای ایجاد آگاهی و تحول اخلاقی در فراگیران استفاده می‌کنند.

۳-۱. ارزش داستان‌گویی

بر پایه تحلیل‌های بیان‌شده، اشتاینر هنر را به دلیل برانگیختن عواطف و ایجاد و تقویت قدرت تخیل در انسان، زمینه رویکرد تربیتی خود قرار داد. اشتیاق و توانایی قصه‌گویی به گونه‌ای طبیعی در همه انسان‌ها وجود دارد. فقط با اندکی تحریک و پرورش این علاقه می‌توان به نتایج حیرت‌انگیز و لذت‌بخش دست یافت. داستان چشمه‌های تخیل را در وجود کودکان سرازیر می‌کند و از عمق چشم آنها می‌توان هیجان را درک کرد.

داستان بخش اساسی رویکرد والدورف است و برنامه‌درسی از مهد کودک تا کلاس دوازدهم سرشار از داستان است. معلمان به دنبال یافتن داستان‌های مناسب در ادبیات و فرهنگ‌های گوناگون، متناسب با مراحل رشد فراگیران هستند (See: Shank, 2016). معلمان برای اینکه فقط گوینده منفعل داستان نباشند، خود ابتدا با عناصر داستان ارتباط برقرار می‌کنند و خود را در لحظات حساس داستان قرار می‌دهند. همچنین نکات متعددی چون نحوه بیان واژگان، صحنه‌آرایی، سرعت بیان قصه و مکث‌ها از جمله مواردی است که باید مدنظر قرار گیرد (See: Toraman, 2022). در بیان قصه، اشتاینر نکته‌ارزنده دیگری را می‌افزاید. انتخاب داستان‌ها با توجه به مزاج و طبع فراگیران است. هنگامی که معلم خلق و خوی هر کودک را بداند، با انتخاب داستان مناسب، بهتر می‌تواند از جنبه‌های درمانی قصه سود جوید (ر.ک: سعیدی و همکاران، ۱۴۰۱). هنگامی که فراگیر با فرازونشیب داستان همراه می‌شود، تصاویری زنده در تخیل خود احساس می‌کند که می‌تواند زمینه‌ای برای شنیدن صدای آرام وجدان او باشد. همچنین درخور توجه است

که در همین زمینه، لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان باور دارد می‌توان با بهره‌گیری از راهکارهایی در تربیت فراگیران، تفکر فلسفی را که چیزی بیش از استدلال و اندیشه است، به آنها آموخت؛ از این رو اهمیت ابعاد پرسشگرانه، درگیری ذهنی فراگیران با پرسش‌های فلسفی و مناظره و مناقشه درباره آنها سرآغاز تفکر در کودک به شمار می‌آید (ر.ک: حسینی و حسینی، ۱۴۰۱). بهره‌گیری از ظرفیت‌های بی‌بدیل داستان، روشی منحصر به فرد در برنامه فلسفه برای کودکان به منظور رشد و توسعه فراگیران است.

واقعیت آن است که معلمان والدورف در تلاش‌اند در ضمن پرسش و پاسخ‌های شکل گرفته در داستان به فراگیران نشان دهند ما انسان‌ها توانایی انتخاب راه درست را داریم؛ اما در عین حال با اتخاذ تصمیم‌های نادرست، امکان جبران آن نیز در وجود ما فراهم شده است. این گونه است که تفکر فراگیر درباره حقایق انسانی و اخلاقی شکل می‌گیرد. بر این اساس معلمان والدورف داستان را غذای روح فراگیران می‌دانند. از این نظر، داستان الهام‌بخش قلب فراگیران است (See: Dahlin, 2021). اشتاینر باور دارد هدف داستان‌گویی تنها بیان قصه‌های جذاب و شگفت‌انگیز نیست؛ بلکه هر داستان باید آغاز یک چالش جدید باشد (See: Steiner, 2004 a)؛ از این رو هنگامی که از فراگیران خواسته می‌شود انگیزه، نیت و رفتارهای عناصر داستان را قضاوت کنند، زمینه‌های رشد و توسعه دآوری‌های اخلاقی گسترش می‌یابد.

بنابراین اعتبار داستان‌گویی، نگرش تکاملی به رشد فراگیر، مبنا نهادن هنر به عنوان زیربنای لازم یادگیری و لزوم وجود محیط زیبایی‌شناسانه، همه به صورت یک کل یکپارچه در مدارس والدورف در نظر گرفته می‌شود.

۳-۲. اعتبار و نقش آفرینی هنر

هنر جنبه‌ای از ابعاد فرهنگ بشری است (Idem, 2003, p.19). در مدارس والدورف، نقاشی، طراحی، سرود، نواختن موسیقی، بافتن، مجسمه‌سازی و یوریتمی از جمله فعالیت‌هایی است که فراگیران انجام می‌دهند. فراگیران این فعالیت‌ها را برای اینکه هنرمند شوند، انجام نمی‌دهند؛ بلکه در هم‌تندگی برنامه درسی والدورف با این فعالیت‌ها به منظور تقویت شهود اخلاقی کودک در حال رشد است.

در کار هنری، هیچ فرمولی وجود ندارد که به خلق چیزی زیبا منجر شود. کسی که به فعالیت هنری می‌پردازد، هر چه که باشد، باید تا لحظه‌ای که فعالیت مورد نظر «درست» یا «کامل» به نظر می‌رسد، تلاش کند. او باید تشخیص دهد چه زمانی کار خود را به پایان برساند. واقعیت آن است که فعالیت‌هایی از این دست، فراگیر را از حدود زمانی و مکانی خارج می‌کنند. اشتاینر باور دارد فراگیر این توانایی را دارد که این فهم زیبایی‌شناختی را به عرصه اخلاق منتقل کند (See: Idem, 2004a). با گذشت زمان، آگاهانه یا ناخودآگاه از خود می‌پرسد آیا این عمل خوب و زیباست؟ دانش‌آموز در انجام تکاپوی هنر، حس اخلاقی و توانایی درک درست و واقعی امور را در خود پرورش می‌دهد. او همچنین حقیقت و زیبایی را در هر تلاش هنری تجربه می‌کند. از نظر اشتاینر، یکی از مهم‌ترین درس‌های هنر، آموختن تعادل است (See: Idem, 1996 a)؛ از این رو فراگیر در هنگام انجام هر فعالیت هنری، احترام عمیق به مواد

مورد استفاده برای ایجاد زیبایی، عشق فداکارانه به جهان و میل به غنی‌سازی جهان را از طریق زیبایی می‌آموزد. همچنین از رهاوردهای دیگر هنر، چنان است که درک هنری به فراگیر این قابلیت را می‌دهد که راه ارتباطی جدیدی برای فهم و تعامل با این جهان بیاموزد.

بنابراین فراگیر در همه موقعیت‌های زندگی، برای درک حقیقت می‌کوشد، از خود فراتر می‌رود و به فراتر از خود می‌نگرد و در تلاش است تا دنیا را تا آنجا که می‌تواند، زیبا و خوب بنگرد. در این مسیر، انگیزه‌های توسعه‌یافته در فعالیت هنری در زندگی اخلاقی اعمال می‌شود.

۳-۳. الگومداری اخلاقی در رویکرد والدورف

یکی از مؤثرترین ابزارها برای فراخواندن کودکان به فعالیت اخلاقی، ارائه الگوهای شایسته تقلید است. البته والدین نقش اصلی را در این زمینه بر عهده دارند. درخور توجه است معلمان نیز تأثیر بسیاری بر رشد اخلاقی کودکان دارند. در رویکرد والدورف، شخصیت معلم دغدغه‌ای اصلی در نظر گرفته می‌شود. معلم والدورف به صورت فعال درگیر خودسازی است. تربیت معلمان با برنامه‌ریزی‌های ویژه افزون بر اینکه به تربیت انسان‌های آگاه، اخلاقی، آزاد و دوست‌داشتنی در تدریس دروس می‌انجامد، تأثیر مثبتی بر رشد اخلاقی کودکان دارد. رویکرد والدورف با اعتقاد به اینکه فراگیران - به‌ویژه در سنین پایین‌تر - عموماً به شکل ناخودآگاه یاد می‌گیرند، در انتخاب معلمان، بسیار هوشیار عمل می‌کند (See: Lutzker, 2022).

واقعیت آن است که در مدل‌های آموزشی که واقعیت موجود در تدوین و دسترسی به غایات تربیتی حائز اهمیت است، نقش معلم بسیار پررنگ است؛ چراکه معلمان برای کودکان، الگوهایی از انضباط و عمل به حقیقت هستند. بدین صورت معلم الگویی از عشق به هستی و مشارکت در آن برای خود و همچنین فراگیر است. معلمان در برنامه‌درسی والدورف، نقش اساسی دارند. تلاش برای تربیت هنرمحور بدون خلاقیت و همدلی^۱ معلم، تقریباً فعالیت‌هایی بیهوده خواهند بود؛ برای نمونه در داستان‌گویی، معلمان می‌کوشند متناسب با هر پایه تحصیلی، تصمیم‌های اخلاقی عناصر داستان را واکاوی کنند (See: Worrell, 2022)؛ از این رو با برانگیختن احساسات و عواطف فراگیران از آنها پرسیده می‌شود چنانچه به جای شخصیت‌های داستان بودند، داوری آنها چگونه بود. داستان‌های سرشار از تصاویر قدرتمند و زیبا، تخیل را تقویت می‌کنند و به کودکان از خوبی ذاتی این جهان می‌گویند. خلاقیت عملی معلم به فراگیران کمک می‌کند راجع به زیبایی و خوبی یک عمل - همچنین یک نقاشی یا مجسمه - قضاوت کنند. نیز به کودکان الهام می‌دهد جهان را بهتر و زیباتر ببینند (See: Aljabreen, 2020).

از این رو الگو چه معلم به عنوان اسوه‌ای از اخلاق و آرامش درونی و چه شخصیت‌های داستان‌های واقعی و

1. Sympathy.

غیرواقعی باشند، همه در تلاش‌اند صدای لطیف و آرام درونی کودک را که در جهت خیر است، آشکار کنند؛ چراکه رویکرد والدورف باور دارد انسان می‌تواند این صدا را بشنود و با آن به صحبت بنشیند (Steiner, 2004 a, p.73). این چنین است که کودک به خوبی ذاتی خود پی می‌برد و می‌کوشد جهان را جایی بهتر برای زیستن کند.

۴. دلالت‌های تربیتی

بر اساس یک قاعده متعارف در علم آموزش و پرورش تطبیقی، رشد و توسعه جوامع و نهادهای آن منوط به یادگیری مداوم و ارج نهادن به تجربه دیگران به نفع خود است. ملت‌های فهیم در پی درس‌آموزی از دیگران به این نتیجه رسیده‌اند که مسیر پیشرفت الزاماً خطی نیست؛ بنابراین در این قسمت بر پایه توصیف و تحلیل‌های صورت‌گرفته، پاره‌ای از دلالت‌هایی که می‌توانند گام‌های کوچک و ابتدایی برای راه‌حل‌های جدید در تربیت اخلاقی اصیل باشند، استنتاج می‌شود.

نخستین چشم‌انداز رهاورد چگونگی تربیت اخلاقی در مدارس والدورف به نگرش حاکم در تربیت اخلاقی مربوط می‌شود. نوع و رویکرد تربیت اخلاقی در این مدارس نشان‌دهنده آن است که چنان‌که تربیت اخلاقی بر پایه قواعد، احکام و دستورهای بیرونی استوار شود، در این صورت اخلاق را به مجموعه‌ای از تکالیف فروکاسته‌ایم که با ابعاد درونی اخلاق، ارتباط خاصی نمی‌یابد. در این حالت، شیوه‌های تربیت چیزی به غیر از تلقین، تکرار، ایجاد عادات، اجبار و احتمالاً تنبیه نخواهد بود. مسیرهایی که با ذات و حقیقت وجودی انسان بیگانه هستند، تناسبی با هستی انسان ندارند و در واقع نتیجه‌ای برعکس حالات مطلوب و اصیل مورد انتظار به بار خواهند آورد. نقیب‌زاده (۱۴۰۲) باور دارد هرچند هم کسی با عادت‌های شایسته بار آمده باشد، تا خود به مقام‌گزینش ارزش‌ها نرسد، به سپهر حقیقی اخلاق نخواهد رسید. حال چنانچه ما هنوز در مدارس امید داریم اخلاق را با بخشنامه و دستورهای از بالا به پایین پیش ببریم (ر.ک: فرقانی و دیگران، ۱۴۰۱) و هنوز این احساس و شیوه اندیشه در ما طنین‌انداز نشده که پیش از هر چیز، مدرسه باید دارای روح اخلاقی باشد، به نظر می‌رسد در تربیت اخلاقی، رویکردهای درون‌محور بر رویکردهای برون‌گرایانه اولویت دارد؛ بنابراین نظام آموزشی نباید هدف (اهدافی) اخلاقی را برگزیند و بر آن باشد که فراگیران به همه یا بخشی از اهداف مشخص شده دست یابند. بدین سبب حالت مطلوب آن است که بنیان اخلاق درون‌آدمی شکل گیرد.

دومین دلالت پژوهش حاضر به نقش ساحت احساسات و عواطف در آموزش اخلاق ارتباط می‌یابد. شمشیری (۱۴۰۲) باور دارد یک انسان‌شناسی صحیح و کاربردی، ناظر به شناخت تمام ابعاد وجودی انسان است. نادیدن و نادیده انگاشتن ابعاد وجودی انسان به عنوان یک کل می‌تواند پیامدهای جبران‌ناپذیر در مسیر رشد و تعالی انسان داشته باشد. از آنجایی که نظام آموزشی ما با تأکید یک‌سویه بر بُعد شناختی و ابعاد حافظه‌محوری آن از توجه مطلوب به ابعاد دیگر غافل مانده است (ر.ک: ویلینگهام، ۱۴۰۱)، راهبرد «آموزش سر، قلب و دست» می‌تواند زمینه‌ای برای ایجاد رویکرد کل‌نگر به انسان‌شناسی فلسفه اخلاق موجود در نظام آموزشی باشد. یکی از مهم‌ترین دستاوردهای این راهبرد،

نوعی از یادگیری چندبُعدی است که کودکان را در معرض طیف گسترده‌ای از تجربه‌ها قرار دهد و در درون آنها علایق و قابلیت‌های بسیاری ایجاد کند. ایجاد ارتباط با درون و بیرون خود به تربیت انسان‌های متعادلی منجر می‌شود که سطح بالایی از اعتماد به نفس در به‌کارگیری مهارت‌های خود در تمامی ابعاد دارند؛ به معنای دیگر انسانی که ارتباط او با قلب و عواطف درونی‌اش برقرار شده است، درک می‌کند رسالت او در این هستی به عنوان یک انسان چیست.^۱ نصر اصفهانی (۱۴۰۱) نشان داد تربیت اخلاقی بدون توجه به عرصه عاطفی و احساسی متربی، ناقص خواهد بود. حال آنکه توجه به این مهم با توجه به سطوح رشدی کودکان در نوع تربیت اوان کودکی، اهمیتی دوچندان می‌یابد.

توجه به ارزش هنر و اعتبار ابعاد زیبایی‌شناختی آن از جمله مهم‌ترین دلالت‌های رویکرد والدورف در اخلاق است. مدارس والدورف با مبنا نهادن هنر و تجربه‌های زیبایی‌شناسی، این امکان را برای فراگیران فراهم می‌کنند که بنیان‌های اخلاقی پایدارتری به دست آورند. این امکان از طریق نقش هنر در عرصه احساس، عاطفه و همچنین در حوزه نگرش‌ها ایجاد می‌شود. در این رابطه، نخستین نقش هنر، رهاسازی انسان از یک‌سویگری و گسترش وسعت نگاه او به هستی است. چنان‌که آیزنر باور دارد همانا یک شیوه دیدن، یک شیوه ندیدن است (Eisner, 2002, p.120)؛ از این رو هنر به فراگیر کمک خواهد کرد از چشم‌اندازهای نو به تجربه این جهان پردازد؛ بنابراین درک کل‌نگرانه این جهان زمینه‌های رهایی از محدودیت‌های شناختی را برای آدمی فراهم می‌کند تا بتواند هستی را از چشم‌اندازهای نو بنگرد (ر.ک: پوربابایی و دیگران، ۱۴۰۱). از علل دیگر رجحان هنر، ظرفیت شگفت‌آور تخیل در آن است. ملکیان (۱۴۰۱) باور دارد تخیل بر خلاف آن‌گونه که بسیاری باور دارند، مسیری برای پیوستن به واقعیت است و در واقع این تخیل است که ما را به واقعیت این جهان نزدیک می‌کند. در این راستا تخیل سه فایده کلی با خود به همراه دارد: اول همدلی معرفتی است. تخیل این اجازه را به ما می‌دهد که در هنگام مواجهه با آرای مخالف بتوانیم از چشم‌انداز دیگری و منابع معرفتی او به جهان بنگریم و خود را در چارچوب معرفتی و روال‌های باورساز و ارزیاب او تصور کنیم. دوم تحمل ابهام است. تخیل به ما کمک می‌کند هنگامی که باورهای تثبیت‌شده ما دچار چالش می‌شود، تا زمان حصول باورهای تازه یا بازگشت قوت باورهای قبلی بتوانیم ابهام معرفتی را تحمل کنیم و دچار بی‌تفاوتی معرفتی نشویم. سوم چابکی معرفتی است. تخیل می‌تواند در ایجاد و بهبود شیوه‌های استدلالی و مفهومی به ما کمک کند؛ از این رو می‌توانیم فراتر از واقعیات اطراف خود، چارچوب‌های متنوع شناختی را به کار گیریم (ر.ک: سعیدی، ۱۴۰۲). در مدارس والدورف، توسعه دامنه تخیل به منظور رشد و توسعه شخصیت فراگیران یکی از باارزش‌ترین کارها به شمار می‌آید. همچنین هنر و ابعاد زیبایی‌شناسی آن می‌تواند زمینه ظهور ویژگی‌هایی مانند عشق، شفقت و هم‌ذات‌پنداری در آدمی شود. این صفات از جمله ابعاد شخصیتی‌اند که در کنشگر اخلاقی فعلیت می‌یابند؛ از این رو این وجوه متمایز به گونه‌ای مستقیم با

۱. چنین تعبیری یاد آیه شریفه «ادْفَعْ بِأَلْتِي هِي أَحْسَنُ السَّيِّئَةِ» (مؤمنون: ۹۶) را برای ما متجلی می‌کند. خداوند به انسان یادآور می‌شود ای انسان، می‌توانی با عاطفه وجودی خود، به تغییر در خود و جهان اطراف خود، اقدام کنی.

چگونگی زیست انسان مرتبط می‌شوند. برای همین به منظور ایجاد و تقویت این ویژگی‌ها، هنر می‌تواند یاریگر ما باشد؛ چراکه هنر این فرصت را به مخاطب خود خواهد داد تا از منظر «دیگری» فهم کند و از خودمداری خود در برابر هستی بکاهد (ر.ک: داودی و دیگران، ۱۴۰۱). خلاصه اینکه دربارهٔ ارجحیت هنر باید یادآور شد رویکردهای هنرمحور می‌توانند به پالاییدن و صیقل‌کاری عاطفه و احساس فراگیر کمک کنند. از این نظر، فراگیر با شناخت احساسات و عواطف خود می‌تواند آگاهانه و مسئولانه‌تر دربارهٔ این ساحت وجودی خود عمل کند.

چهارمین دلالت تربیتی الگوی تربیت اخلاقی در مدارس والدورف توجه به نقش معلم است. براین اساس در عرصهٔ گستردهٔ تربیت اخلاقی بر لزوم شکل‌گیری روح اخلاقی در مدرسه تأکید می‌شود؛ از این رو همهٔ عوامل حاضر در مدرسه به طور اعم و معلم به گونه‌ای خاص، جایگاه سازنده‌ای در شکل‌گیری روح اخلاق مدار جاری در مدرسه خواهند داشت (ر.ک: احمدی و دیگران، ۱۴۰۲). معلم برای اینکه نقش آفرین بی‌بدیلی در عرصهٔ شکل‌گیری هستهٔ اخلاق در فراگیران باشد، باید دارای صفات خاصی باشد. معلم باید الگو و نمایندهٔ اخلاق اصیل باشد؛ بدین منظور ارزش‌های معتبر اخلاقی نه تنها در گفتار معلم جلوه‌گر می‌شود؛ بلکه باید در شیوهٔ عمل و سبک زندگی او، وضوح آشکاری داشته باشد (ر.ک: کریمی و دیگران، ۱۴۰۲). البته پرواضح است که این مهم فقط برای معلم صادق نیست؛ بلکه تمام عوامل مدرسه باید به منشور اخلاق مدرسه حساس باشند. درخور توجه است در تبیین این رهاورد، بیش از ابعاد فلسفی باید بر جنبه‌های روان‌شناسانه تکیه کرد. مورفی (۱۳۹۵) در توضیح ذهن ناخودآگاه یونگ و فروید بیان می‌دارد رفتار ما بیش از آنکه متأثر از ابعاد آگاه ذهن باشد، از ضمیر ناخودآگاه ما سرچشمه می‌گیرد؛ بنابراین ضمیر ناخودآگاه کلید اصلی ما برای آزادسازی پتانسیل حقیقی وجود و رسیدن به آنچه شایستهٔ آن هستیم، است؛ از این رو روح اخلاقی یک مدرسه بی‌ارتباط به تصمیم‌ها و داوری‌های اخلاقی فراگیران در موقعیت‌های گوناگون نخواهد بود.

پنجمین درس شیوهٔ تربیت اخلاقی رویکرد اشتاینر، توجه به بنیان معنوی اخلاق در نوع خاص انسان‌شناسی اشتاینر است. در فلسفهٔ اشتاینر، عنصر معنوی انسان به گذر از نیازها و علایق اولیهٔ ما اشاره دارد. بدون این قابلیت، هیچ پیشرفت اخلاقی - چه از نظر شخصی و چه از نظر اجتماعی - نمی‌تواند وجود داشته باشد. اشتاینر اظهار می‌دارد یکی از مسئولیت‌های آموزش و پرورش تقویت این عنصر معنوی به گونه‌ای ظریف به منظور آموزش اخلاق است. از آنجایی - که معنویت می‌تواند بر تجربه‌ها، شیوهٔ اعمال، ارزش‌ها و غایات هر فرد مؤثر باشد، بنیان‌های استوار معنوی در هر انسان می‌تواند بر نوع داوری‌ها و تصمیم‌های اخلاقی هر فرد، تأثیرات مثبت داشته باشد و فهم کل‌نگرانه‌ای دربارهٔ مسائل اخلاقی فراهم کند (ر.ک: رضایی و همکاران، ۱۴۰۰). در این زمینه، معنویت برای آدمی این امکان را فراهم می‌کند که به کمک تفسیر تجربه‌های پیشین خود، درک عمیق‌تری از مسائل به دست آورد. واقعیت آن است که معنویت و اخلاق از دوگانه‌های مورد تأکید در رشد اوان کودکی به شمار می‌آیند. در این زمینه، روان‌شناسان نیز باور دارند اگر زیست اخلاقی و معنویت به مضمون علاقه‌ای در جهت رشد و تعالی به شمار آیند، بی‌گمان کودکان ظرفیت‌های

مثال‌زدنی برای پیوستگی مثبت معنویت و اخلاق خواهند داشت (ر.ک: جعفریان، ۱۳۹۸)؛ زیرا کودکان به لحاظ ذاتی، بی‌تفاوت به معنا نیستند و مدام در جست‌وجوی آن هستند. چنانچه آموزش و پرورش تلاش کند به تقویت خودآگاهی ذاتی درباره‌ی زیست اخلاقی و معنویت پردازد، بی‌گمان تمام ابعاد وجودی کودک از جمله جنبه‌های شناختی، عاطفی، احساسی، اخلاقی و اجتماعی حیات او باید فرصتی برای هوشیارسازی باشد.

بر پایه‌ی فهم حاصل از این بخش، به نظر می‌رسد برنامه‌درسی موجود در مدارس والدورف بر مبنای دیدگاه اشتاینر در ابعاد هدف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و گونه‌های ارزشیابی بهره‌برده است؛ برای نمونه اشتاینر هدف هنر تربیت را ایجاد هماهنگی میان ابعاد جسم، روان و روح کودکان می‌دانست؛ حال آنکه مدارس والدورف در بخش هدف خود به دنبال حفظ، رشد و توسعه‌ی زندگی معنوی و طبیعی مرتبی هستند. بدین منظور در بخش محتوا، با توجه به اصول تفاوت‌های فردی متریبان، امکاناتی فراهم می‌شود که به نیازهای جسمانی، روانی و روحانی متریبان، پاسخ متعادل و متوازن دهند. به همین دلیل بر اساس توصیه‌های اشتاینر، برخی از کتاب‌های درسی در مدارس به واسطه‌ی همکاری معلم و مرتبی طراحی می‌شوند. در مؤلفه‌ی روش‌های یاددهی - یادگیری مدارس والدورف، اولویت و محوریت از آن شیوه‌های عملی یادگیری است. در این زمینه، اشتاینر باور داشت کودک باید بتواند ارتباط خود را با هستی حفظ کند. از این قرار مکاشفه‌ی او در این جهان بر پایه‌ی تجربه‌ی مداوم رقم خواهد خورد. بدین گونه است که کودک می‌تواند ضمن شناخت خود به معرفت دقیق‌تری به اطراف خود دست یابد؛ بنابراین ایجاد سهم برای مرتبی در برنامه‌ریزی درسی، متأثر از چنین نگاهی است. همچنین تلقی انسان‌شناسی سه‌بعدی اشتاینر به نوعی از آموزش سه‌بعدی منجر شده است که به رشد همه‌جانبه‌ی توانایی‌های متریبان کمک می‌کند. مؤلفه‌ی ارزشیابی در برنامه‌درسی والدورف نیز بی‌ارتباط به فلسفه‌ی اشتاینر نیست. اشتاینر باور داشت در واقع هنر تربیت باید خدمتی به بشر باشد؛ بنابراین باید مرتبی به عنوان یادگیرنده‌ی مادام‌العمر فارغ از استانداردهای مکانیکی و سنتی آموزش و پرورش باشد؛ از این رو در مدارس والدورف، در مقطع ابتدایی تا اواسط مقطع تحصیلی متوسطه، خبری از نمره‌های آماری نیست و تنها بر فرایند یادگیری تکیه می‌شود. راجع به عناصر برنامه‌درسی گسترده و درهم‌تنیده‌ی والدورف یک نکته‌ی مهم درخور توجه است؛ کلیدواژه‌ی اساسی همه‌ی عناصر در این رویکرد، هنر به معنای اعم خود است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف روایت، توصیف، تحلیل و درگامی مهم، درس‌آموزی از چگونگی تلفیق اخلاق در برنامه‌درسی مدارس والدورف انجام گرفت. بدین منظور نخست به اختصار رویکرد تربیت اخلاقی در فلسفه‌ی رودلف اشتاینر واکاوی شد. سپس در دومین گام به منظور تحلیل چگونگی امکان تربیت اخلاقی در مدارس والدورف بر پایه‌ی اندیشه‌های اشتاینر، چهار بنیان اصلی تحقق تربیت اخلاقی شامل بنیان معنوی فلسفه‌ی اشتاینر، انسان‌شناسی سه‌بعدی قلب و سر و دست، رویکرد هنر محور و وجوه اثربخش نقش معلمان احصا، توصیف و تحلیل شد. پس از آن برای وضوح مسئله

پژوهش، ابعاد عملی تربیت اخلاقی در مدارس والدورف بررسی شد. در نهایت دلالت‌های تربیتی رویکرد تربیت اخلاقی در مدارس والدورف به منظور بازاندیشی، ایجاد تغییرات مطلوب و بهبود دیدگاه‌های سنتی در آموزش اخلاق عرضه شد.

بر اساس یافته‌های پژوهش، اولین پایه رویکرد والدورف، توجه به بنیان معنوی فلسفه اشتاینر است. در این زمینه باید گفت فلسفه اشتاینر دارای پس‌زمینه و بنیان عرفانی معنوی است که این رنگ‌وبو تقریباً در سرتاسر ابعاد نظری و عملی گفته‌ها و اندیشه‌های اشتاینر کشانده شده است (See: Pearce, 2019). لوبل (2012) بر آن است در حالی که معنویت را نمی‌توان به میل خود در دسترس قرار داد یا به عنوان نتیجه برنامه‌ریزی به دست آورد، می‌توان نگرش‌هایی را در مدارس پرورش داد که آن را تشویق و حمایت می‌کند. زیربنای نظریه و عمل یادگیری والدورف یک معرفت‌شناسی یگانه‌محور و فراگیر است (See: Rawson, 2019) که معنویت را از جسم جدا نمی‌کند؛ اما آنها را زنجیره‌ای می‌بیند که انسان در آن تعبیه شده است. مدارس مانند مدارس والدورف نشان می‌دهند می‌توان فضایی را برای معنویت در مدارس ایجاد کرد؛ نه به عنوان یک پیچ و مهره اضافی، بلکه به عنوان فرایندی جدایی‌ناپذیر برای یادگیری؛ به‌ویژه زمانی که تدریس امری معتبر باشد (See: Moller, 2022). دومین مؤلفه به‌دست‌آمده، انسان‌شناسی سه‌بعدی قلب و سر و دست است. دیدگاه کل‌گرایانه به ابعاد متنوع وجودی انسان با محوریت توسعه متوازن، محوری است که موجب شکل‌گیری این مؤلفه شده است. به دلیل اهمیت این نوع درک انسان‌شناسی در دیدگاه اشتاینر، این مؤلفه در پژوهش‌های مرتبط با زمینه پژوهش مشاهده می‌شود (See: Ceren, 2022)؛ از این رو هدف آموزش و پرورش اشتاینر رشد هماهنگ انسان در هر سه بُعد تفکر، احساس و اراده است. این ایده در پژوهش‌های مانس^۱ (2019) و تورامن^۲ (2022) پی‌جویی شده است. سومین مؤلفه به‌دست‌آمده در این پژوهش، رویکرد هنر‌محور مدارس والدورف است. هنر بنیان اصلی رویکرد والدورف است؛ چنان‌که تمامی فرایند یاددهی - یادگیری مدارس بر پایه هنر طراحی می‌شود؛ از این رو پژوهش‌های متعددی از جمله پاول و هنیگ (2020) باور دارند مدارس والدورف می‌تواند رویکردی باشد که با محوریت هنر، به دور از رویکرد مکانیکی معمول به فراگیران کمک کند جهان را در قالبی جدید بنگرند. چهارمین مؤلفه احصا شده، مرتبط با نقش سازنده و اثربخش معلمان است. در این زمینه، لوتزکر^۳ (2022) به تمایز معلم متخصص هنر و معلم هنرمند پرداخته است. او بر آن است تربیت معلمان دوران ابتدایی والدورف بر اساس ذوق و استعداد هنری، با توجه به تربیت هنری به عنوان مبنای اصلی آموزش اشتاینر استفاده می‌شود.

تحلیل یافته‌های این پژوهش نشان داد هسته اساسی تربیت اخلاقی در رویکرد اشتاینر، توجه به ابعاد معنوی وجود انسان است. اشتاینر ضمن نفي نگاه تجزیه‌ای و تفکیکی به ابعاد وجودی انسان، باور دارد انسانی که خودش با هستی

1. Mans.

2. Toraman.

3. Lutzker.

پیرامون خود ارتباطی ندارد، ابعاد وجودی‌اش نیز از هم جدا افتاده‌اند؛ از این رو پرورش احساس، عاطفه، هیجان، تفکر و آزادی مفاهیمی مغفول در این رویکرد هستند. تربیت چنین انسانی دچار یک ضعف مهم خواهد بود؛ ضعفی که می‌توان قطعی ارتباط نامید؛ بنابراین توجه به ابعاد آشکار و نهان مضامین مطرح‌شده در پژوهش حاضر بیانگر آن است که واقعی‌ترین درسی که می‌توان از رویکرد والدورف گرفت، در مورد ایجاد ارتباط است. این رویکرد کمک می‌کند کودک با آنچه هست و آنچه خواهد بود، ارتباط برقرار کند. هنگامی که به اشارات تربیتی در پژوهش باز می‌گردیم، پرواضح است در نهان هرکدام از مؤلفه‌ها آگاه‌سازی و هوشیارسازی انسان نهفته است. بیدارسازی انسان زمینه‌برقراری ارتباط است: با خود، دیگران و جهان هستی، ایجاد ارتباط میان سر و قلب و دست‌ها، ایجاد ارتباط میان گذشته، حال و آینده کودک. هدف از این ارتباطات این است که به کودک یادآوری شود چه کسی است و می‌خواهد چه کسی شود. یکی از دلایلی که در مدارس با رویکرد سنتی، توجه به ارتباط زیر پا گذاشته می‌شود، عجله در دستیابی به مراحل بالاتر از ترس عقب‌افتادگی در رشد است؛ بنابراین ایجاد ارتباط با درون و بیرون خود به رشد انسان متعادلی می‌انجامد که ارتباط او با قلب و عواطف درونی‌اش برقرار شده است و همچنین رسالت خود را در این هستی درک می‌کند.

بر پایه نتایج پژوهش حاضر در بعد کاربردی، بر اساس اهمیت نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی در وجود متربیان و امید به حضور عملی اخلاق در وجود آنها، شایسته است سیاست‌گذاران تربیتی به منظور تقویت تعامل اخلاق و معنویت، ابعاد عملی حضور معنویت در برنامه‌درسی را بر اساس اسناد بالادستی فراهم کنند. افزون بر این نگاه کلی، این پژوهش می‌تواند در بردارنده صدایی خرد برای معلمان باشد. معلمان می‌توانند ضمن حرکت در جهت فلسفه رسمی و کلی نظام آموزشی کشور، دارای نوعی از فلسفه شخصی تعلیم و تربیت باشند که در آن تلاش کنند در طراحی آموزشی خود با بهره‌گیری از ظرفیت هنر، به گونه‌ای متوازن و متعادل به ابعاد وجودی متربیان پاسخ دهند؛ از این رو تربیت معلمان آموزش‌دیده، شایسته و اثربخش باید مدنظر قرار گیرد.

در بعد پژوهشی پیشنهاد می‌شود رویکرد تربیتی مدارس غیردولتی در داخل کشور که توانسته‌اند به گونه‌ای مطلوب بر اساس فلسفه خاص خود، آموزش اخلاق را بنیان فعالیت خود قرار دهند، واکاوی و با الگوی والدورف مقایسه شود. همچنین نقد و بررسی رویکرد اشتاینر در آموزش اخلاق بر اساس مبانی اسلامی می‌تواند به چگونگی درس‌آموزی به ما کمک کند.

تقدیر و تشکر

از نظرات و توضیحات سازنده داور محترم مقاله که موجب ارتقاء کیفی مقاله گردید، کمال تشکر و قدردانی را دارم.

منابع

قرآن کریم

- احمدی، مرضیه و مسلم صالحی و مژگان امیریانزاده و عباداله احمدی. (۱۴۰۲). «اثربخشی الگوی مدیریت مدرسه-محوری و شرایط محیطی بر عملکرد محتوای آموزشی فراگیران با نقش تعدیل‌گری ارزش‌های اخلاقی». مسانل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی. ۸ (۲): ۲۹-۵۰.
- پوربابایی، اطهر و زهرا زین‌الدینی میمند و میترا کامیابی و نجمه حاجی‌پور. (۱۴۰۱). «شناسایی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر تربیت اخلاقی در برنامه‌های درسی با تأکید بر تربیت هنری (مطالعه موردی: دانشگاه جامع علمی-کاربردی)». سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت. ۶ (۱): ۸۳۹-۸۵۶.
- پورداود، محمد و رضا کچوئیان جوادی و قدسی احقر و محمدرضا یوسف‌زاده چوسری. (۱۳۹۹). «استخراج ویژگی‌های عناصر اساسی برنامه درسی الگوی اشتاینر (یک مطالعه ترکیبی)». تدریس پژوهی. ۸ (۴): ۱-۱۲.
- جعفریان، مجید. (۱۳۹۸). «رشد معنوی و اخلاقی در دوران کودکی و تأثیر آن در بزرگسالی: یک مقاله مروری». مطالعات اخلاق کاربردی. ۱۵ (۳۶): ۷۳-۹۸.
- حسینی، محمد. (۱۳۹۵). «بررسی رویکرد تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی». تربیت اسلامی، ۱۱ (۲۲): ۲۵-۵۱.
- حسینی، محمد و مهین چناری. (۱۳۹۴). رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی. تهران: مدرسه.
- حسینی، سیدحسام و سیده‌نسرین حسینی. (۱۴۰۱). «تبیین و نقد رویکرد لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان از منظر پرسشگری وجودی». پژوهش‌های فلسفی، ۱۶ (۳۹): ۷۸-۹۵.
- داودی، محمد و سیدرضی موسوی و سعید صالحیان. (۱۴۰۱). «تربیت اخلاقی فضیلت‌مند». تربیت اسلامی. ۱۷ (۴۱): ۱-۱۴.
- راه نو در تربیت. (۱۳۰۶). آبان، شماره ۱. پرتال جامع علوم انسانی. بازیابی شده در ۱۰ فروردین ۱۴۰۳، از: <https://ensani.ir/fa/article/journal-number/34205>.
- رضایی، رضا و سیدابوالفضل وقار سیدین و بهاره زارعی و شهناز طبعی. (۱۴۰۰). «تأثیر آموزش مراقبت معنوی بر حساسیت اخلاقی در دانشجویان پرستاری». آموزش پرستاری. ۱۰ (۱): ۶۸-۷۸.
- سعیدی، مهدی. (۱۴۰۲). «کاوشی پیرامون رویکرد تربیتی رودلف اشتاینر و دستاوردهای آن برای برنامه درسی دوره ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران: پژوهشی ترکیبی». رساله دکتری در رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز.
- سعیدی، مهدی و محمدحسن کریمی و محبوبه البرزی و رحمت‌اله مرزوقی. (۱۴۰۲). «کشف و اعتباریابی کاربست مؤلفه‌های دیدگاه تربیتی رودلف اشتاینر در برنامه درسی دوره ابتدایی: یک مطالعه ترکیبی». مطالعات برنامه درسی، ۱۸ (۷۰): ۷۱-۱۰۴.
- سند تحول بنیادین. (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی. بازیابی شده در ۱۰ فروردین ۱۴۰۳، از:

- شریعتمداری، علی. (۱۳۹۶). اصول و فلسفه‌تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر.
- شمشیری، بابک. (۱۴۰۲). طرحی نو در انسان‌شناسی اسلامی. تهران: نگاه معاصر.
- شمشیری، بابک. (۱۳۹۹). مبانی نظری و برنامه‌درسی تربیت اخلاقی. تهران: بازتاب فرهنگ.
- شیرواند، محسن و زهراسادات میرهادی. (۱۳۹۹). «نقش اخلاق پرسشگری مریبان در پرورش تفکر متربی با تکیه بر سیره معصومین:». تأملات اخلاقی. ۱ (۱): ۱۳۵-۱۵۴.
- فاضلی، نعمت‌اله. (۱۴۰۲). مسئله مدرسه: بازاندیشی انتقادی در آموزش و پرورش ایران. تهران: انتشارات هوش ناب.
- فرقانی، مریم و روح‌الله کریمی و صادق رضایی. (۱۴۰۱). «ارائه الگوی کاربردی برای دانش‌آموزان متوسطه اول در زمینه تربیت اخلاقی با تأکید بر واکاوی انتقادی به رویکردهای سنتی و مدرن». سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت. ۶ (۴): ۷۱۴-۷۲۴.
- فرمehنی فراهانی، محسن. (۱۴۰۱). تربیت در نهج البلاغه. تهران: آبیژ.
- فلاح، محمدجواد. (۱۴۰۲). «تحلیلی بر هویت معرفتی دانش اخلاق کاربردی اسلامی». تأملات اخلاقی. ۴ (۳): ۴۵-۶۲.
- قاسم‌پور مقدم، حسین. (۱۳۹۶). «مبانی و عناصر برنامه‌درسی مدارس والدورف آلمان». نشریه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۴ (۲۷): ۷-۱.
- قیومی بیدهندی، آریادخت و اعلاالدین اعتماد اهری. (۱۳۹۹). «ارائه مدلی به منظور ارتقای آموزش اخلاق در مدارس (پژوهشی ترکیبی)». آموزش بهداشت و ارتقای سلامت، ۸ (۳): ۲۷۲-۲۸۲.
- کریمی، علی و احدیه صادقی و یگانه غیبی و حسن علیجانی. (۱۴۰۲). «تحلیل رابطه توسعه اخلاق معلمان ورزش مدارس بر ارتقای ارزش‌های اخلاقی دانش‌آموزان». اخلاق در علوم و فناوری. ۱۸ (۳): ۱۳۸-۱۴۷.
- گوتک، جرالده. ال. (۱۴۰۱). مکاتب فلسفی و آرای تربیتی. ترجمه محمدجعفر پاکسرشت، تهران: سمت.
- مرزوقی، رحمت‌اله. (۱۴۰۱). مبانی و اصول تعلیم و تربیت: با نگاهی به تحولات دوران معاصر. تهران: آوای نور.
- معمدی برآبادی، حوا و معصومه صمدی و محمدرضا سرمدی و مهدی محمودی. (۱۴۰۲). «کاوشی بر رساله‌های دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه‌های دولتی در حوزه تربیت اخلاقی». جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. ۹ (۲): ۷۴-۹۶.
- میراحمدی، صادق. (۱۴۰۱). «بررسی تطبیقی فضیلت از نظر ابن مسکویه و زاگزبسکی». پژوهشنامه فرهنگ و معارف دینی. ۲ (۱): ۲۳-۳۴.
- ملکیان، مصطفی. (۱۴۰۱). عمر دوباره: درس‌گفتارهایی در باب اخلاق کاربستی. تهران: شور.
- مورفی، ژوزف. (۱۳۹۵). قدرت ذهن ناخودآگاه. ترجمه کیانا حاج دولت، تهران: انتشارات نظری.
- موسی‌پور، نعمت‌اله. (۱۴۰۱). «چون بمیرد مدرسه، دنیای ما گردد تباه». مطالعات برنامه‌درسی، ۱۷ (۶۵): ۱-۶.
- نادینگز، نل. (۱۳۹۸). چشم‌اندازهای فلسفه تعلیم و تربیت. ترجمه رمضان برخوردار، تهران: نشر نخستین.

نقشه مهندسی فرهنگی کشور. (۱۳۹۲).

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۹۹). درآمدی به فلسفه. تهران: انتشارات طهوری.

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۴۰۱). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات طهوری.

نصر اصفهانی، مریم. (۱۴۰۱). پروای دیگران: درآمدی بر فلسفه اخلاق مراقبت. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

ویلینگهام، دانیل. تی. (۱۴۰۱). چرا دانش آموزان مدرسه را دوست ندارند؟. ترجمه سیدامیرحسین میرابوطالبی، تهران: انتشارات ترجمان علوم انسانی.

Aljabreen, H. (2020). "Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: a Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education". *International Journal of Early Childhood*. 52 (3): 337-353.

Attfield, K. (2022). "The "Feeling-life" Journey of the Grade School Child: An Investigation into Inclusive Young Citizenship in International Waldorf Education". *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 7 (3): 1-24.

Avison, K. & M. Rawson. (2014). *The Tasks and Content of the Steiner-Waldorf Curriculum*. Floris Books.

Bhat, R. M. & P.L. Jamatia. (2022). "Importance and Necessity of Peace Education in the School Curriculum for Fostering International Perspective". *International Journal of Educational Review, Law And Social Sciences (IJERLAS)*. 2 (5): 613-620.

Bruel, A. (2015). *Understanding and Applying The Fourfold Approach to the Human Being*. UK: Camphill School Aberdeen.

Carr, D. (2023). "Love, Knowledge (Wisdom) and Justice: Moral Education Beyond the Cultivation of Aristotelian Virtuous Character". *Journal of Moral Education*, 1-19.

Ceren, K. O. C. A. (2022). "Waldorf Approach in All Aspects". *Academy Journal of Educational Sciences*. 6 (1): 37-43.

Dahlin, B. (2021). *Rudolf Steiner, The Relevance of Waldorf Education*. Berlin: Springer Publishing.

Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.

Grella, M. A. (2015). "Nurturing the Aesthetic: Learning to Care for the Environment in a Waldorf School". ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Antioch University.

Goldshmidt, G. (2017). On the Unique Place of Art in Waldorf Education. *European Journal of Education Studies*, 3 (8).

Jonas, M., & Y. Nakazawa. (2020). *A Platonic Theory of Moral Education: Cultivating Virtue in Contemporary Democratic classrooms*. Routledge.

Koca, C. (2022). "Waldorf Approach in All Aspects". *Academy Journal of Educational Sciences*. 6 (1): 37-43.

Leiter, B. (2019). *Moral psychology with Nietzsche*. Oxford University Press, USA.

- Lutzker, P. (2022). "Developing the artistry of the teacher in Steiner/ Waldorf Education (Part II): Foreign Language Teacher Education at Freie Hochschule Stuttgart (Waldorf Teachers College)". *A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*. 16 (1): 68-88.
- Mans, M. (2019). "Adapt your life Insurance to Suit your Changing Needs". *Personal Finance*, (466): 6-7.
- Moller, V. (2020). *Leading Practices of Steiner School Principals: A Reflective Practice Perspective*. Doctoral Dissertation, The University of Sydney.
- Mueller, L. (2017). Evaluating Steiner's Understanding of Temperament Using the EAS Survey. (Master Thesis). Auckland University.
- Paull, J. & B, Hennig. (2020). "Rudolf Steiner Education and Waldorf Schools: Centenary World Maps of the Global Diffusion of "The School of the Future"". *The Journal of social sciences and humanities*. 24-33.
- Pearce, J. (2019). "From Anthroposophy to Non-Confessional Preparation for Spirituality? Could Common Schools Learn from Spiritual Education in Steiner Schools?". *British Journal of Religious Education*. 41 (3): 299-314.
- Rawson, M. (2019). "The Development of the Person: Subjectification and Possible Links to Non-Formal Learning Situations and Expansive Learning in Waldorf (Steiner) Education". *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*. 8 (2): 2-25.
- Shank, M. (2016). "Imagination, Waldorf, and Critical Literacies: Possibilities for Transformative Education in Mainstream Schools". *Reading & Writing: Journal of the Reading Association of South Africa*. 7 (2): 42-63.
- Steiner, R. (2004a). *The Spiritual Ground of Education: Lectures Presented in Oxford*. England, August 16-29, 1922. SteinerBooks.
- Steiner, R. (2004b). *Human values in education*. SteinerBooks.
- Steiner, R. (2003). *Soul Economy: Body, Soul, and Spirit in Waldorf Education*. SteinerBooks.
- Steiner, R. (1997a). *Education as a Force for Social Change*. SteinerBooks.
- Steiner, R. (1997b). *The Essentials of Education*. SteinerBooks
- Steiner, R. (1996a). *The child's changing consciousness: As the basis of pedagogical practice*. SteinerBooks.
- Steiner, R. (1988). *Goethean Science*. New York: Mercury Press.
- Toraman, C. (2022). "Student-Friendly Teaching Approaches". England: Cambridge Scholars Publishing.
- Worrell, P. (2022). *Creativity and Wonderment: Applying Waldorf Education to Information Literacy Instruction*. Lebanon, McKendree University.