

تحلیل نقش تربیتی معناداری زندگی در مقابل پوچی، از منظر نظریه فرانکل و تأثیر کاربست آن در نظام تعلیم و تربیت

قاسم غلامحسین پور کامی^۱، وحید فلاح^{۲*}، لادن سلیمی^۳

۱. دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی ساری، ساری، ایران.
۲. نویسنده مسئول، استادیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری، ساری، ایران. رایانامه: vahidfallah20@yahoo.com
۳. استادیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری، ساری، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۰۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۰۲

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی معناداری زندگی و اهمیت تربیتی آن نگاشته شده، چون تعلیم و تربیت معنادار را عامل ایجاد درک معنای زندگی می‌داند. هدف اصلی این پژوهش تحلیل مفهوم زندگی معنادار در رویکرد معناگرایی فرانکل در راستای تدوین هدف‌های تربیتی است و مفروضه‌های مهم و اثرگذار معناگرایی در خصوص زندگی معنادار و تعلیم و تربیت اثرگذار و مؤلفه‌های اصلی انسان تربیت‌شده از منظر معناگرایی فرانکل بیان شده است. این پژوهش در رده پژوهش‌های کیفی است و با توجه به ماهیت فلسفی موضوع حاضر، بدیهی است که روش تحقیق آن از نوع توصیفی-تحلیلی هست، ابتدا مفهوم «معنای زندگی» از دیدگاه معناگرایی فرانکل توصیف و سپس به تحلیل مفهوم آنها پرداخته شد؛ و پس از تبیین و توصیف معنای زندگی درصدد کشف دلالت‌هایی برای تعلیم و تربیت می‌باشد؛ و پس از تبیین و تحلیل و تطبیق مفاهیم یادشده با استفاده از روش استنتاجی به استنباط دلالت‌های تربیتی از دیدگاه معناگرایی پرداخته است؛ و متناظر با سه سؤال پژوهش به ترتیب از روش‌های توصیفی-تحلیلی، تطبیقی و استنتاجی بهره‌گرفته شده، اطلاعات پژوهش از طریق اسنادی-کتابخانه‌ای جمع‌آوری شده است.

کلیدواژه‌ها: تعلیم و تربیت، زندگی معنادار، فرانکل، معناگرایی، نقش تربیتی.

استناد به این مقاله:

غلامحسین پور کامی، قاسم؛ وحید، فلاح؛ سلیمی، لادن. (۱۴۰۴). تحلیل نقش تربیتی معناداری زندگی در مقابل پوچی، از منظر نظریه فرانکل و تأثیر کاربست آن در نظام تعلیم و تربیت. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۴۱-۱۵۳: ۱(۱): ۱۴۱-۱۵۳. doi: 10.22051/jontoe.2023.40335.3580

مقدمه

روند معنادادن به زندگی و قابل درک ساختن آن را معناآفرینی گویند. مردم به‌طور معمول در مورد نیازهای خود برای روابط معنادار یا کار معنادار صحبت می‌کنند. رویکرد دیگر برای درک معنای زندگی، تمرکز بر ساختار و کارکردهای معناست؛ که می‌توان چهار بخش اساسی در نظر گرفت: هدف، درک، اقدام مسئولانه، و لذت یا ارزیابی، در غیاب هریک از این موارد، زندگی معنادار نیست. این مؤلفه‌ها شامل چهار فرایند روانی اصلی برای زندگی متعادل هستند: انگیزشی (هدف‌شناختی) (درک) اجتماعی و اخلاقی (مسئولیت) و عاطفی (لذت بردن یا ارزیابی) (وونگ، ۲۰۱۴، ص. ۲؛ زارع و همکاران، ۱۳۹۶). چهار دلیل توسط بامیستر^۱ ارائه می‌گردد که چرا مردم باید معنا را درک کنند. نخستین دلیل به مساعدت در پیدا کردن هدف در زندگی ارتباط دارد. این مسئله به دارا بودن اهدافی در آینده مرتبط می‌باشد. با توجه به اینکه مردم باید به تکالیف دقت داشته باشند و آنها را تکمیل کنند، برآوردن اهداف الزاماً کار راحتی نیست. مفید بودن داشتن هدف از این نظر است که اعمال و اتفاقات حال و گذشته را به‌سوی اهداف آینده در چهارچوب زمانی مشخصی قرار می‌دهد. اینکه در راستای اهدافمان هم‌اکنون کجایم، کجا بوده‌ایم و به کجا می‌رویم، موجب معنادار بودن هدف ما می‌شود. احساس خودکارآمدی یا کنترل دومین دلیلی است که نیاز به معنا را برای فرد برجسته می‌سازد. معنا، انسان را به این باور می‌رساند که بازیگر منفعلی در این جهان نیست که با اتفاقات به این طرف و آن طرف پرت شود. برای داشتن احساس کنترل احساس هدف، امری مهم قلمداد می‌گردد. نکته قابل توجه این است که داشتن کنترل بر حوادث توسط یک فرد همسو با احساس معنا و هدف نیست. نیاز به معنا دلیل سومی را مطرح می‌کند که راه‌هایی را برای توجیه کردن و مشروعیت بخشیدن اعمال ارائه می‌کند. در بعضی از موارد، احساس معنا دلایلی را برای اعمال فرد به ارمغان می‌آورد که پیشتر قابل تصور نبودند. در ضمن باید به این موضوع نیز اشاره داشت که مشروعیت بخشیدن یا توجیه، زمینه را برای ارزش‌ها و اصول و نظام اخلاقی مطرح می‌نماید. درنهایت بامیستر به این موضوع اشاره دارد که مردم در زندگی خود به معنا نیاز دارند، زیرا احساس خودارزشمندی از احساس معنا سرچشمه می‌گیرد. معناداری زندگی و اهمیت آن برای داشتن یک زندگی خوب و شاد، امری انکارناپذیر است. معنا در زندگی برطرف‌کننده مشکلات در زندگی فرد است و منجر به کنش‌های مثبتی از سوی فرد می‌شود. از همین روی، بیشتر نظریه‌پردازان زندگی معنادار را از عوامل مهم سلامت روان‌شناختی می‌دانند (بامیستر، ۲۰۰۴، ص. ۸۸).

از جمله مکاتب و فلسفه‌های فکری، می‌توان به انسان‌گرایی در اروپای قرن هجدهم و نوزدهم اشاره کرد که در اثر تحولات ایجاد شده در این دوران از جمله توسعه علم و فناوری بروز یافت. ظهور این فلسفه فکری به تضعیف دین و معنویت دینی انجامید. در این مکتب، اعتقاد به وجود هرگونه مرجع متعالی و ماورای طبیعی رنگ باخت و تعالیم آسمانی انکار شد. در نتیجه، توجه به معناداری زندگی از دیدگاه دین مورد غفلت قرار گرفت و انسان بنیان‌گذار و ارزش‌گذار اصول و اخلاق شمرده شد. پس از گذشت اندک زمانی، چون آدمی نتوانست با تکیه بر عقل و دانش خود پاسخ بسیاری از مسائل به‌ویژه، فلسفه حیات را پیدا کند، وجود خود را پوچ و تهی یافت. چنین بود که فلسفه پوچ‌گرایی بنیاد نهاده شد (چراغی، ۱۳۸، ص. ۲۱). بنابراین اولین و شاید مهم‌ترین مشکلی که اعتلای علم مدرن به وجود آورده یا بر انسان آشکار ساخته است چیزی است که نیچه^۲ آن را عروج نیهیلیسم و ماکس وبر^۳ از دست رفتن معنا در زندگی می‌نامند (محمودیان، ۲۰۰۰، ص. ۴۹).

بسیاری از فلاسفه غربی به مطالعه معنای زندگی پرداخته‌اند و نظریه‌هایی چون فراطبیعت باوری که خود به دو دیدگاه خدامحور و روح‌محور تقسیم شده، اولی معناداری زندگی را مستلزم وجود ارتباطی خاص با خدا دانسته و انسان را فاقد روح می‌داند و دومی داشتن روح و قرار گرفتن آن در وضعیتی خاص را برای معناداری زندگی کافی می‌داند؛ حتی اگر خدا وجود نداشته باشد (ترک مقدم و همکاران، ۲۰۰۹، ص. ۸۹). دومین آن، نظریه طبیعت‌گرایی که بر این باور است؛ حتی اگر قلمروی معنوی وجود نداشته باشد، دست کم برای

1. Bamister
2. max weber
3. Nietzsche

بسیاری از مردم معنا در زندگی ممکن است. این دیدگاه هم به دو گروه ذهن‌گرایان، با اعتقاد به اینکه هیچ معیاری که بین همه مردم مشترک باشد، برای معناداری وجود ندارد؛ زیرا معنا به امیال، اهداف و انتخاب‌های هر شخص بستگی دارد. در کل، چیزی برای فرد معنادار است که به آن باور دارد یا آن را جست‌وجو می‌کند و برعکس این گروه دوم عین‌گرایان بر این باورند: که معیارهای ثابتی برای معنا وجود دارد؛ چون معنا یک امر واقعی است که مستقل از حالات ذهنی انسان است (همان، ص. ۹۲). و دیدگاه سوم هیچ‌انگاری است که پیش‌فرض معناداری زندگی را مورد تردید قرار می‌دهد و یک برهان سر راست برای هیچ‌انگاری، در کنار هم نهادن نظر فراطبیعت‌باوران در مورد آنچه که زندگی را معنادار می‌کند و خداناباوری است. آلبر کامو^۱ به طرح این نگاه معروف است. او می‌گوید این که زندگی پس از مرگ وجود ندارد و این که یک عالم عقلانی نظم‌یافته از سوی یک قدرت الهی هم موجود نیست، امکان معناداری زندگی را از بین می‌برد (کامو، ۱۹۵۵، ص. ۳۵).

هاپ واکر^۲ بیان می‌دارد: «مقصود من از معنای زندگی آن است که زندگی دارای هدف، منطبق یا طرحی ذاتی است» (واکر، ۲۰۰۹، ص. ۱۴۳). همواره سؤالاتی در مورد زندگی، ماهیت وجودی آن و عاقبت آن و همچنین رابطه این دو عامل فکر انسان را به خود مشغول ساخته است و تا زمانی که پاسخی برای این پرسش‌ها نیابیم، نمی‌توانیم زندگی مناسب برای بشر و در شأن آن داشته باشیم. مراد از واژه زندگی در این نوشتار زندگی انسان است، یعنی زندگی فرد آگاه و آزاد انسانی که می‌اندیشد و هویت خویش را می‌سازد (کاپلستون، ۲۰۱۱، ۳۰۷). برای اینکه انسان در زندگی سمت و سو داشته باشد و بداند که انرژی خود را در چه راهی باید صرف کند، باید یک «برای» داشته باشد (پویازاده، ۲۰۰۴، ص. ۴۷).

شنبدی، (۱۳۹۱)، در مقاله‌ای با عنوان «بررسی مبانی روان‌شناختی معنای زندگی؛ سازوکاری در راستای تعلیم و تربیت معنادار» هدفش را تبیین دو مکتب انسان‌گرا و مثبت‌گرا به‌عنوان مبانی روان‌شناختی معنای زندگی و تعلیم و تربیت معنادار می‌داند. تعلیم و تربیت معنادار می‌تواند زمینه و توانایی درک معنای زندگی را در نوجوانان به وجود آورده و عامل تسهیل‌کننده رسیدن به زندگی معنادار برای آنان باشد؛ این نوع تربیت می‌تواند آنان را با مفاهیم معنای زندگی آشنا کند و بیاموزاند که جست‌وجوهایشان را برای معنایابی به‌طور اثربخش‌تری انجام دهند.

ربرت (۲۰۱۳؛ زارع و نقش، ۱۳۹۵) در مقاله‌ای با عنوان «شادی ناامیدی و تحصیلات» اشاره دارد به اینکه در دنیای امروز برای خوشبختی ارزش بالایی قائل هستیم. خوشبختی اغلب به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم به‌عنوان یکی از اهداف اصلی آموزش به تصویر کشیده می‌شود.

فرانکل و معناگرایی

در نگرش فرانکل معنا جایگاه ویژه‌ای دارد و اصرار دارد که هر کسی مسئولیت پیگیری معناسازی را دارد و باید آن را بر عهده بگیرد. و هنگامی که از خوش‌بینی تراژیک صحبت می‌کند، از دیدگاه فلسفی وجودی از زندگی حمایت می‌کند که نشان‌دهنده پاسخ خوش‌بینانه به دنیای ذاتاً بی‌معنا می‌باشد (مگرینی، ۲۰۲۰، ص. ۳۱). او انگیزش بنیادین انسان را اراده معطوف به معنا می‌داند، به باور وی این انگیزش چنان نیرومند است که قادر است تمام انگیزش‌های دیگر انسان را تحت‌الشعاع قرار دهد؛ چراکه زندگی بی‌معنا باشد، دیگر دلیلی برای ادامه آن وجود نخواهد داشت. به باور فرانکل زندگی پایدار نمی‌ماند، مگر اینکه معنایی استوار یا آرمانی استوار برای چنگ انداختن به آن داشته باشیم. به‌رحال زندگی، نه فقط از روی آگاهی است، بلکه در راستای تعالی نیز در جریان است. تعالی خویشتن، جوهر زندگی است. انسان بودن در جهتی جزء خود انسان هدایت می‌شود (فرانکل، ۲۰۱۲، ص. ۸۹). سؤالات مطرح‌شده در پژوهش حاضر به شرح زیر می‌باشد:

۱. بین معناداری زندگی و تعلیم و تربیت مؤثر از منظر معناگرایی چه رابطه‌ای می‌تواند وجود داشته باشد؟

۲. آیا نظریه معناگرایی فرانکل می‌تواند مرجعی شایسته در داشتن زندگی معنادار و تعلیم و تربیت اثرگذار برای انسان در جامعه باشند؟

۳. مؤلفه‌های اصلی شرایط انسان تربیت‌یافته از منظر معناگرایی کدام‌اند؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش در رده پژوهش‌های کیفی است؛ و با توجه به ماهیت فلسفی موضوع حاضر، بدیهی است که روش تحقیق آن از نوع توصیفی - تحلیلی خواهد بود. بدین معنا که ابتدا مفهوم «معنای زندگی» از دیدگاه معناگرایی فرانکل توصیف و سپس به تحلیل مفهوم آنها پرداخته خواهد شد. پس از تبیین و توصیف معنای زندگی به نقد آن از منظر متفکران خواهیم پرداخت؛ اما با توجه به اینکه پژوهش حاضر، یک پژوهش فلسفی محض نیست و درصدد کشف دلالت‌هایی برای تعلیم و تربیت است، لذا پس از تبیین، تحلیل و تطبیق مفاهیم فوق‌الذکر، با استفاده از روش استنتاجی به استنباط دلالت‌های تربیتی از دیدگاه معناگرایی پرداخته می‌شود. بنابر آنچه بیان شد، متناظر با سه سؤال پژوهش حاضر به ترتیب از روش‌های توصیفی-تحلیلی، تطبیقی و استنتاجی بهره خواهیم گرفت. روش جمع‌آوری اطلاعات در این تحقیق روش اسنادی-کتابخانه‌ای است که در تمام تحقیقات علمی مورد استفاده قرار می‌گیرد و در بعضی از آنها موضوع تحقیق از نظر روش، از آغاز تا انتها متکی بر یافته‌های تحقیق کتابخانه‌ای است. در این تحقیق در ابتدا مبانی نظری نظریه معناگرایی توصیف شده است و مباحث تربیتی هر کدام از مکاتب توضیح داده شده است. در این پژوهش بر اساس سؤالاتی که مطرح گردید، به صورت مجزا به بررسی مطالب مطرح شده اقدام خواهیم کرد، بدین صورت که در سؤال اول رابطه معناداری زندگی و تعلیم و تربیت مؤثر را تحلیل نموده و سپس در سؤال دوم به بررسی اینکه معناگرایی تا چه حدی انسان را در داشتن زندگی معنادار و تعلیم و تربیت مؤثر یاری خواهد نمود و سؤال سوم مؤلفه‌های اصلی شرایط انسان تربیت‌یافته از منظر این دیدگاه را تجزیه و تحلیل می‌نماید.

یافته‌های پژوهش

تعلیم و تربیت وجودی

در معنای تحت‌اللفظی، وجود یعنی از خود بیرون ایستادن و برآمدن یا بیرون جستن است و انسان تنها موجودی است که نه تنها هست، بلکه هستی او با آگاهی از چیستی و کیستی همسوس است. هسته اصلی تفکر وجودی این گونه بیان می‌شود که جهان بدون وجود ما اعتباری ندارد و در حقیقت این ما هستیم که حیات‌بخش دنیای حقیقی هستیم (محمدپور یزدی، ۲۰۰۶، ص. ۳۵). آموزه‌های تربیتی فرانکل از نوع تعلیم و تربیت مدرسه‌ای و محدود در چهارچوب کنش‌ها و واکنش‌های متعلمان در محیط‌های آموزشی نبوده، در عوض آموزه‌های تربیتی او در محیط آموزشی به گستره‌ی همه شئون زندگی انسان مرتبط می‌باشد که دربرگیرنده تمام هویت وجودی انسان است. فرانکل در تعلیم و تربیت به افزایش آگاهی و مسئولیت انسان و آزادی فردی او در انتخاب‌هایش تأکید فراوان دارد و معناجویی را محرک و انگیزه نخستین حیات آدمی به شمار می‌آورد و متعلم را با مسائل ژرف مانند عشق، مرگ، گناه، رنج، وجدان و آزادی درگیر می‌سازد و آموزه‌هایی را جهت پی بردن به معنای زندگی و رسیدن به حقیقت هستی آدمی و هدایت به موقعیت او در جهان هستی مانند رویارویی با مسائل انسانی ارائه می‌کند تا متعلمان با خلأ وجود روبه‌رو نشوند و در ضمن کاملاً مشخص است که چنین آموزه‌هایی و نگرشی در دوران اولیه و طفولیت زندگی آدمی رخ نمی‌نمایند، بلکه مدتی فرد نسبت به حضور خود به‌عنوان «من» در دنیا آگاه می‌شود، این آگاهی از آن دسته از آگاهی‌هایی است که همه‌ی ابعاد زیست‌شناختی، روان‌شناختی و ابعاد معنوی او را دربر می‌گیرد و پیش‌ازین آگاهی، «من» و «فرمان» و ارتباط بین این دو را باید درک کرده باشد. در نتیجه بعد از ادراک لحظه وجود این است که بازه زمانی تربیت وجود آغاز می‌شود و در دوره پیش وجودی هیچ‌گونه تعلیم و تربیتی از نگاه تربیت‌اگرستانسیالیستی

بیان نگشته است؛ و در یک جمله تعلیم و تربیت وجودی، هستی بر چیستی آدمی مقدم است و چیستی او بر اساس تربیت هستی او که تمام شئون و مراتب حیات او را در بر گرفته، رقم می‌خورد.

تعلیم و تربیت معنادار

فلسفه تعلیم و تربیت جدید، مفهوم نوینی از یادگیری؛ تدریس و آموزش و پرورش به وجود آورده است که ناشی از نگاه تازه فیلسوفان و روان‌شناسان تربیتی انسان‌گرا به ماهیت انسان است. انسانی که آنها می‌بینند با آنچه نگاه سنتی‌هایی همچون رفتارگرایان و روانکاوان نشان می‌دهد تفاوت‌هایی دارد. آنها دید انتقادی نسبت به این رویکرد دارند و بر این باورند که نگرش رفتارگرایی و روانکاوای محدود به ماهیت انسان است و پیشرفت و تعالی را نادیده می‌پندارند که آدمی می‌تواند به آن نائل آید. این دسته از منتقدان به این موضوع اشاره می‌کنند که رفتارگرایی، آدمی را چون ماشین تلقی می‌کند. انسان به منزله ساختاری منظم، مرتب و برنامه‌ریزی شده، با سرزندگی و خودانگیختگی و خلاقیت و چون ترموستات ترسیم شده است. همچنین روانکاوای فقط مشخصه بیمار یا درمانده و ناتوان طبیعت آدمی را بیان داشته است (شولتز، ۲۰۰۶، ص. ۶). در واقع تعلیم و تربیت معنادار، تعلیم و تربیتی است که محور فعالیت‌های تربیتی آن «معنای زندگی» است و متصدیان تعلیم و تربیت با تمرکز بر اصول چنین تربیتی که به صورت دقیق و عامدانه برنامه‌ریزی و طراحی شده است، می‌تواند در فرایند جستجوی معنا، دانش‌آموز را به سوی زندگی معنادار رهنمون کرده و در تجربه زندگی معنادار به او یاری برساند.

نقش معناداری زندگی در تعلیم و تربیت

اهمیت معنا در زندگی انسان، نقش آن در تعلیم و تربیت و تأثیر معناداری زندگی در امر تعلیم و تربیت، به‌خوبی نمایان است (صادقیان، ۲۰۱۰، ص. ۲۸). به همین روی، معناداری زندگی در صورت مورد استفاده قرار گرفتن در نظام تعلیم و تربیت می‌تواند برای فراگیران نتایج زیر را در پی داشته باشد: ۱. همواره متعلمی که می‌داند چرا دست به یادگیری می‌زند نسبت به متعلمی که آگاه نیست که به چه دلیل باید این دروس دشوار را یاد بگیرد، عملکرد بهتری خواهد داشت. شخصی که از این موضوع آگاه است که زندگی وی بدون آگاهی و درک حقایق، معنایی نخواهد داشت، همواره می‌خواهد مسائل را دریابد و ماهیت آنها را برای خود مشخص نماید. به همین دلیل، هنگامی که از حقایق آگاهی به‌دست آورد، عملکرد بهتر و اثربخش‌تری نسبت به زمان ناآگاهی خواهد داشت. معلمان در کلاس‌های درس به‌وضوح شاهد این موضوع هستند و این شناخت را به نحوی به دست می‌آورند که دانش‌آموزان به‌طور معمول از علت یادگیری دروسی مانند (مثل ریاضی، فیزیک، شیمی) می‌پرسند. در حقیقت، این افراد نمی‌خواهند از این درس‌ها فرار کنند، بلکه می‌خواهند با به‌دست آوردن آگاهی و اطلاعات بیشتر از این دروس یادگیری بهتری از آنها داشته باشند. در نتیجه این خواسته ذاتی است که از معلمان درخواست می‌شود، دلیل یادگیری هر درس را توضیح دهند. ۲. بعد از آشنا شدن با معنای یادگیری، این امر دیگر برای فرد بی‌معنا نخواهد بود. در نتیجه، با درک درست از دلیل یادگیری و الزام آن، به‌جای اینکه گمان کند حجمی از اطلاعات بی‌معنا را بدون هیچ هدفی باید به خاطر بسپارد، برای یادگیری خود هدفی مناسب خواهد داشت. ۳. در واقع، هنگامی که فراگیران هدف از یادگیری را بدانند از موارد غیرضروری دوری کنند، به این درک نیز نائل خواهد آمد که دانسته‌هایشان فقط علوم نظری نیست؛ در عوض پیش‌زمینه‌ای برای توانمندسازی یادگیرندگان در راستای کاربرد علم در عمل است. به این روش، متعلمان از یادگیری سطحی عبور می‌کنند و هر آنچه را که یاد گرفتند به‌صورت عملی مورد استفاده قرار می‌دهند. ۴. آن هنگام که فرد از دلیل یادگیری خود آگاه باشد، بعد از شکست در یادگیری ناامید نخواهد شد و بازم به یادگیری خواهد پرداخت؛ زیرا به این موضوع واقف است که همه این دشواری‌ها در برابر ماهیت اصلی یادگیری امری مهم قلمداد نمی‌شود. آن دانش‌آموزی که معنای واقعی یادگیری را درک کرده باشد، حتی بعد از شکست خوردن در امتحانات و حتی مواجه شدن با مشکلات در انجام تکالیف و تمارین کلاسی خود، باز هم دلسرد

نخواهد شد. هدف اصلی چنین شخصی فقط انجام دادن عجلوانه کارهایش نیست؛ در ضمن او می‌داند که یادگیری می‌تواند یاری دهنده وی باشد. او درعین حال از این موضوع آگاه است که از عوامل یاد گرفته شده باید در کجا استفاده کند و لزوم استفاده از آنها چیست. از شکست ناامید نمی‌شود و مجدداً تلاش می‌کند. از همین روی با پشتکار این شکست‌ها را پشت سر می‌گذارد و به هدف خود می‌رسد. ۵. چنین فردی از سرزنش دیگران ترسی ندارد. چون کاملاً آگاه است که برای رسیدن به اهداف خود باید با مشکلات زیادی دست و پنجه نرم کند. ۶. هیچ فردی بدون داشتن معنای زندگی برای فردای خود تلاش نخواهد کرد؛ زیرا آن را کاری بیهوده می‌داند. آن دانش‌آموزی که معنای یادگیری را به‌خوبی فرانگرفته باشد، سرخورده و مأیوس می‌شود و با افتادن در دام پوچی سریعاً از کاری که انجام می‌دهد سرخورده می‌شود. وی معنای زندگی را درک نکرده و حتی یادگیری در این حیات را کاری بیهوده‌تر قلمداد می‌کند. وی بر این باور است که همه این تلاش‌ها بیهوده هستند و آخر چیزی جز نیستی و نابودی نیست. در نتیجه، همه این تلاش‌ها بی‌فایده هستند. به همین دلیل اغلب در زمینه تعلیم و تربیت با دانش‌آموزانی روبه‌رو می‌شویم که به این موضوع اشاره دارند «اصلاً برای چه باید درس خواند؟ چه فایده‌ای دارد؟» بعضی اوقات این افراد ترک تحصیل می‌کنند. به همین دلیل باید تلاش کرد، با شناساندن معنای زندگی به دانش‌آموزان، آنان را در راستای تحصیل و کسب علم و دانش و تحمل ناملایمات تشویق نماییم تا قادر باشند در هر شرایطی با مشکلات مواجه شوند و آنها را بدون ناامیدی پشت سرگذارند (نیکونژاد، ۲۰۱۷، ص. ۱۰۸). هدف نهایی تعلیم و تربیت معنادار، درک معنای زندگی و زیستن پاک و هدفمند است. زندگی معنادار، نوعی زندگی است که انسان در ارتباط با امر متعالی به آن دست می‌یابد و با درک آن، در همه ابعاد وجودی به آرامش و اطمینان خواهد رسید. این ابعاد شامل تفکر و اعتقاد، گرایش، انتخاب و عمل است. چنین آموزش و پرورشی که در جهت دست یافتن به این اهداف است، باید قابلیت‌های سه‌گانه عقلانیت، اخلاق و ایمان را پرورش دهد.

نقش تسهیل‌کننده تعلیم و تربیت معنادار در درک معنای زندگی

می‌توان مهم‌ترین نقش‌های تعلیم و تربیت معنادار و با معنا را در سه مورد خلاصه کرد: ۱. نقش آماده‌سازی و پیشگیری: تعلیم و تربیت معنادار به افراد کمک می‌کند تا آمادگی لازم را جهت کسب برخی از شایستگی‌های لازم برای درک معنای زندگی خود فراهم آورند؛ احراز این آمادگی نوعی پیشگیری از بی‌معنایی و فرو غلتیدن در گرداب پوچی و بی‌هدفی در دانش‌آموزان است. ۲. نقش کمک‌کننده به کیفیت زندگی فرد و جامعه؛ امروزه در زندگی تجربه فشار روانی و یا مشاهده جلوه‌های آن در اجتماع امری شایع شده است. انسان در طول حیات خویش با فشارها و ناملایمت‌هایی روبه‌رو می‌شود. اگرچه تنش و فشار غالباً در زندگی هرکسی وجود دارد، اما وقتی این فشار شدید و طولانی باشد، سلامت فرد را تهدید می‌کند (کوهستانی و میرزمانی، ۲۰۰۶، ص. ۴۹). درکل، آموزش درک معنا می‌تواند تأثیر مثبتی بر کیفیت زندگی فردی و در مرتبه بعدی زندگی آحاد جامعه داشته باشد.

مراحل تربیت معنادار

تعلیم و تربیت معنادار چهار فرایند عمده تربیتی را در راستای درک معنای زندگی توسط دانش‌آموزان مطرح می‌کند. ۱. انگیزشی: نظام آموزشی در راستای درک معنای زندگی، هدف یا اهداف زندگی و نیازها را تبیین کرده و با ایجاد سازوکارهای درونی و محرک‌های بیرونی او را در این جهت برمی‌انگیزد و جهت می‌دهد. در اینجاست که دانش‌آموز به پیمودن مسیر برای دستیابی به معنا التزام می‌یابد. ۲. شناختی: مربی با دادن شناخت و آگاهی از زندگی و روابط او با خود، خدا و موجودات عالم را به درک صحیحی از معنای زندگی برساند. ۳. اجتماعی-اخلاقی: تعلیم و تربیت با دادن فرصت‌هایی به متربی برای مسئولیت، تمرین مسئولیت‌پذیری و تعهد اخلاقی به خود، خدا و موجودات عالم، روابطش را معنادار کند. ۴. عاطفی: برنامه‌ریزان تربیتی در راستای درک معنای زندگی

باید شرایطی را فراهم کنند که متربی بیاموزد که از نعمت‌های الهی چگونه لذت ببرد و آن را ارزیابی کند و در نتیجه احساسات مثبت خود را بیان کند.

زندگی معنادار و تعلیم و تربیت مؤثر

یک جمع‌بندی کلی ویژگی‌های انسان پرورش‌یافته و نیازهای متعالی او را از منظر فرانکل دربرگیرنده موارد زیر است:

۱. در انتخاب عملشان آزادند. ۲. تابع نیروهای بیرون از خود نیستند. ۳. مسئول هدایت زندگی و گرایشی هستند که برای سرنوشتشان انتخاب می‌کنند. ۴. در زندگی به معنای متناسب خود رسیده‌اند. ۵. در زندگی‌شان به صورت آگاهانه تسلط دارند. ۶. از توجه به خود پا فراتر گذاشته‌اند و برخوردار از دو جنبه وجدان و عشق می‌باشند.

نیازهای متعالی انسان از منظر فرانکل را می‌توان در سه نیاز اساسی خلاصه کرد: ۱. نیاز به معنا. ۲. نیاز به تعالی خویشتن (از خود فراروندگی). ۳. نیاز به تنش (پویایی اندیشه) (مداحی، ۲۰۱۲، ص. ۱۳۱). در نظریه فلسفه اگزیستانسیالیسم واضح است که شکل‌دهی یک انسان سوژکتیو و پرورش فهم و آگاهی او در مسیر شکل‌گیری فردیت فراگیر از وظایف اصلی تعلیم و تربیت این مکتب به حساب می‌آید. به بیان دیگر، آموزش و پرورش اگزیستانسیالیستی به خودآگاهی فردی منجر می‌شود. چراکه خودآگاهی نهایتاً به درک صحیح از وجود خویش می‌انجامد. در حوزه تعلیم و تربیت اگزیستانسیالیستی کودک یا فراگیر به مثابه مجموعه‌ای از توانایی‌ها تلقی می‌گردد که در آموزش او نه جنبه‌ای خاص از وجود کودک بلکه تمام سطوح وجودی دانش‌آموز مورد توجه قرار می‌گیرد. البته این طرز تلقی از آموزش توسط برخی مکاتب تربیتی تأکید شده است، اما فلسفه اگزیستانسیالیسم با شدت بیشتری بر جنبه فردگرایانه تربیت همه‌جانبه تأکید می‌کند به این طریق که فرد خود را در موقعیتی به‌عنوان یک کل می‌بیند که خود آن را کشف کرده است. بدین ترتیب تأکید اصالت وجودیان نیز بر موقعیت‌هایی است که در آن شرایط، مقوله‌های احساس گناه، رنج و مرگ نسبت به موقعیت‌های جمعی بیشتر رخ می‌دهند. در تعلیم و تربیت اگزیستانسیالیست تأکید بر اصحاب مدرسه نیست، بلکه بر خلاقیت است، به این معنا که انسان می‌تواند افکاری مربوط به نیازها و مصالح شخصی خود ابداع کند. در این مکتب چون انسان به علت خلق اندیشه مهم است، عقیده دارند که تعلیم و تربیت باید توجه خود را بر واقعیت فرد انسان معطوف دارد. آنها اظهار می‌کنند که بیشتر فلسفه‌ها و ادیان، بدان سو گرایش دارند که انسان همچین موجودی حساس و مطلع است و به نظر آنها این بعد شایان توجه است. آنها تأکید می‌کنند که تعلیم و تربیت خوب باید افراد را ترغیب کند تا سؤالاتی مثل من کیستم؟ من به کجا می‌روم؟ و چرا اینجا هستیم؟ را پرسند. درباره این پرسش‌ها باید بپذیریم که انسان موجودی احساساتی و غیرعقلانی است، به همان میزان یا بیشتر از شخص فکر می‌کند که خود را می‌شناسد، دقیقاً زمان شروع بررسی درباره خودش است (اوزمن و کراور، ۲۰۰۸، ص. ۴۰۵).

مؤلفه‌های اصلی انسان تربیت‌یافته از منظر معناگرایی فرانکل

اصل از خود فراروندگی

این اصل بر «گشودگی وجود آدمی» تکیه دارد. یکی از ویژگی‌های ژرف انسان، باز بودن وی در برابر جهان است. فرانکل بر این باور است که انسان دارنده یک سیستم باز است (فرانکل، ۲۰۱۱، ص. ۵۰). از خود فراتر رفتن، معیار نهایی رشد و پرورش انسان سالم است و به‌عنوان یک قاعده تجویزی، به این موضوع اشاره دارد که انسانی که قرار است تربیت شود باید بتواند از مرز توجه به خود گذشته و فراتر رود و انسان به‌جای توجه به وضعیت درونی، بیشتر متوجه جهان بیرون باشد و در این جهان بیشتر به معنا یافتن و به انسان‌های دیگر توجه کند (شولتز، ۲۰۰۶، ص. ۱۵۶). فرانکل بیان می‌دارد که انسان با از خود فراروندگی قادر است به خودشکوفایی نائل آید و خود شکوفایی را از اثرات جانبی از خود فراروندگی می‌پندارد. انسان تربیت‌یافته و کامل از منظر فرانکل، انسان از خود

فرارونده است. انسان تحت تربیت او با گذشتن از خود قادر خواهد بود افزون بر بالندگی خود، روابط اجتماعی خود را نیز توسعه می‌دهد و با توجه به دنیای غیرخود، از خودمحوری‌ها و انواع آن دوری نماید، زیرا دیگر خود و منافع خود را در کنش‌ها و واکنش‌های با دیگران نمی‌جوید و به جای آن فضیلت‌هایی مانند عشق و محبت به هم‌نوع، مهربانی، ایثار و فداکاری، گذشت، خیرخواهی و نافع بودن به حال غیر خود را می‌بیند در این صورت انسان احساس خوب و متعالی خواهد داشت و در واقع معنای عمیق‌تری به زندگی ما خواهد بخشید که تمامی این فضیلت‌ها پیش از فراتر رفتن از خود به دست خواهند آمد. در نتیجه در راستای کسب فضایل در پی خود این اصل تربیتی کلیدی، می‌تواند توسط مربیان مورد تأکید قرار گیرد.

اصل تنش‌زایی

اصل مدنظر به «پویایی حیات آدمی» اشاره دارد. انسانی که فرانکل آن را معرفی می‌کند، در جست‌وجوی معناست و این روند یافتن معنا می‌تواند وظیفه‌ای مبارزه‌جویانه باشد و تنش درونی را افزایش دهد. فرانکل با اصل تعادل حیاتی فروید (اصل لذت) مخالف است و بر این باور است که بر اساس این نظریه، انسان مانند سیستمی بسته به تصویر کشیده می‌شود. در نتیجه این نظریه، انسان علاقه‌مند به حفظ یا اصلاح تعادل درونی و کاهش تنش است (سیاسی، ۲۰۰۵، ص. ۵). فرانکل نظام تعلیم و تربیت امروز نیز بر مبنای همین اصل فروید می‌بیند و باور دارد که این موضوع باعث گردیده تا حدی به خلأ وجودی دامن زده شود، زیرا این سیستم درصدد آن بوده که دانش آموزان کمتر دچار تنش شوند و خواسته‌های زیادی بر آنها تحمیل نشود و بیشتر در آسودگی و تعادل بمانند؛ باین‌همه، فرانکل بیان می‌کند «تنش برخلاف نظریه تعادل حیاتی، چیزی نیست که بتوان بی‌قید و شرط از آن دوری کرد، تنش در حد معقول مانند تنشی که برای تحقق بخشیدن معنایی پدیدار شود در انسان فطری است و برای سلامت ذهن نیز ضروری است و چیزی که انسان بدان نیاز دارد، آن تنشی است که هدفمند ایجاد شده باشد» (فرانکل، ۲۰۱۱، ص. ۶۰). با توجه به دیدگاه فرانکل، حتی کسانی که به میزان کمتری دچار تنش هستند احتمالاً خود به شکل سالم یا ناسالم تنش ایجاد می‌کنند. ایشان ورزش کردن را به‌عنوان یکی از روش‌های ایجاد تنش و به‌عنوان ریاضت مدرن می‌دانند؛ اما طبق این اصل و نگاه فرانکل تنش و فشار، نمک زندگی هستند و انسانی که در جریان آموزش قرار بگیرد و این تنش و نآسودگی به‌عنوان موتور محرکه در حرکت روبه‌جلوی متعلمان، ایفای نقش خواهد کرد. طبق همین رویکرد، هربرت ثلن^۱ از متخصصان حوزه آموزش و پرورش، تنش و نآسودگی را از خصوصیات یک آموزش مؤثر برمی‌شمارد. به باور او، یادگیری قابل‌توجه اغلب توأم با نآسودگی و اادار شدن روی می‌دهد. وی می‌گوید: «اگر خیلی آسوده باشیم رشدونمو خود را متوقف می‌سازیم شاگردان می‌توانند بر ما فشار آورند تا حدود قلمرو آسودگی آنها کار کنیم. ما باید به آنها لطف کنیم و آن‌قدر کم‌کمشان کنیم تا نآسودگی را یاد بگیرند» (جویس و همکاران، ۲۰۰۸، ص. ۴۲۳). لذا طبق این اصل، نشو و نمای متعلمان در گرو ایجاد مقدار متوسطی از تنش و نآسودگی در فرایند تعلیم و تربیت است و اگر آسودگی در هر سطح مفروض رشد، در جریان آموزش تحت فشار قرار نگیرد ممکن است یادگیرنده از جهش‌های مهم در ساختار شناختی خود دست بکشد.

اصل آزادی

این اصل به «انتخاب‌گری و اختیار آدمی» اشاره دارد. فرانکل بر این باور است که همه انتخاب‌ها به وجود می‌آیند و آنها را انتخاب‌کنندگانشان به وجود می‌آورند. وی بر این باور است که انسان موجودی نیست که رفتارش در قالب شرایط قابل پیش‌بینی باشد. در هر لحظه انسان بر اساس شرایط موجود تصمیم می‌گیرد که چگونه زندگی کند و یا تسلیم آن شود و در نتیجه می‌توان گفت که توانایی انتخاب در سخت‌ترین شرایط را نیز دارد و هر انسانی آزاد است که در هر لحظه تغییر کند. حتی انسان آزاد است که خدا را قبول کند یا نه و هم آزاد است که عقیده‌ای را قبول کند یا رد کند و لذا پیش‌فرض ذهنی گروه مربیان و روحانیون می‌بایست اعتقاد

بر اصل آزادی در انتخاب باشد (فرانکل، ۲۰۱۱، ص. ۲۱۲)؛ لازم است تعلیم و تربیت به نحوی باشد که محیط‌های آموزشی آن از هرگونه تحمیل و تلقین و جبر و تحکم به دور باشد تا متعلمان قادر باشند با حفظ آزادی خود در هر مورد، سؤال، بحث، انتقاد کنند و در محیط‌های آموزشی از روش‌هایی که مجبور به پذیرش منفعلانه ایده و عقاید دیگران است پرهیز شود؛ بنابراین آزادی و پرورش آن در مراکز تعلیم و تربیت می‌تواند سرچشمه اثرات مهمی در پرورش و شکوفایی استعدادها و نیروهای بالقوه طبیعی متریبان و متعلمان باشد.

اصل مسئولیت‌پذیری

این اصل بر «تأثیر انسان بر شرایط» تکیه دارد. با اینکه شرایط محیطی و اجتماعی بر انسان تأثیر دارند، اما این به معنای نفی اختیار وی نیست، در عوض این امکان در انسان هست که در حضور فشار شرایط تأثیر خود را داشته باشد. فرانکل بر این باور است انسان تا زمانی که ناگزیر از تأثیر از شرایط نباشد تأثیر خود بر شرایط را خواهد داشت. بر اساس نظر وی، انسان مسئول محقق کردن معنا در زندگی خود است و در هر شرایطی باید نسبت به واکنش خود به وضعیت‌های نامعین زندگی پاسخگو باشد، زیرا این امکان وجود دارد که در واکنش نسبت به آن موقعیت‌ها، تغییر یا انتخاب‌ها و گزینش‌های مختلف داشته باشد؛ لذا این اصل نشان‌دهنده این حقیقت است که ایستادگی فرد در قبال فشار شرایط، باید افزایش پیدا کند تا فرد به‌جای پیروی از فشارهای بیرونی از الزام‌های درونی پیروی کند. فرانکل این الزام درونی را همان وجدان آدمی می‌داند و همان‌طور که قبلاً اشاره شد، وی معتقد است که آدمی در قبال هر انتخابی مسئول است و انتخاب او بر مبنای مسئولیت یعنی تصمیم‌گیری او در راستای هدایت وجدان صورت می‌گیرد. در نتیجه تبعیت او از آن الزام درونی (وجدان) همان احساس مسئولیت و احساس تکلیف است (باقری، ۲۰۰، ص. ۲۱).

این اصل ناظر بر مبنای «تأثیر انسان از شرایط» است. طبق نظر فرانکل، به همان نحو که در مباحث انسان‌شناسی به آن اشاره شد، فرانکل آزادی و انتخاب انسان را مقید به موضع شرایط می‌داند و به‌بیان‌دیگر انسان از نظر او از قید شرایط رها نیست و از آن تأثیر می‌گیرد، ولی آزاد است که در برابر شرایط موضعی اتخاذ کند و انتخاب‌هایی داشته باشد، اما تمامی انسان‌ها در طول حیات خود در معرض حالات، احساسات، افکار و حوادث و موقعیت‌های گوناگون قرار دارند و بسیاری از آن شرایط بر کنار از نظارت و سلطه شخصیت (اختیار) انسان است و به عبارتی انسان ناگزیر از پذیرش آنهاست (همان). در این حالت، به‌واسطه تصحیح نگرش نسبت به آن شرایط جبری، قادر خواهیم بود تا حدودی از یأس و خلأ وجودی که در پی آن شرایط بر آدمی حادث می‌گردد بکاهیم. در نتیجه، در حین مواجه شدن با چنین شرایطی، تنها راه معقول پاسخگویی، پذیرفتن با نگاهی متفاوت است، آزمون و سنجش نهایی توفیق ما به‌عنوان یک انسان در آن شرایط، همان شهادتی را تداعی می‌کند که در تحمل رنج خود و وقاری که در برابر مصیبت نشان می‌دهیم. در نتیجه بر اساس این اصل، هنگامی که انسان مورد تربیت، با شرایطی نامعین و ناخرسند و با رنجی اجتناب‌ناپذیر در طول حیات خود روبرو می‌شود و از آن تأثیر می‌گیرد، در عوض اینکه سراسیمه خود را ببازد، بدان ببالد که فرصت یافته در آزمونی شرکت کند که عیار ارزش وجود خویشتن و ژرف‌ترین معنای زندگی را بشناسد و در نتیجه آن درد و رنج و آن شرایط جبری ناخوشایند که دارای معنا و هدفی هستند را با میل تحمل می‌کند و چنین معنایی وقتی حاصل می‌شود که انسان تربیت‌یافته نگرش خود را به آن، تغییر و اصلاح نماید.

نتیجه‌گیری و بحث

تفکر و کاوشگری درباره معنا و هدف زندگی یکی از ویژگی‌های نوع انسان است و بشر همواره میلی مرموز برای درک خود و دنیای اطراف خود داشته و در این جهت فعالیت‌های متنوعی انجام داده است. از طرفی تعلیم و تربیت به معنای زندگی بخشیدن به فرد و جامعه است و به تمام ابعاد وجود انسان می‌پردازد؛ چراکه نوع نگرش انسان نسبت به زندگی تعیین‌کننده عملکرد او در تمام ابعاد

اجتماعی، سیاسی، معنوی و اخلاقی است؛ بنابراین مسئله معنای زندگی باید در نظام تعلیم و تربیت پرداخته شود. تحقق و تعمیق معنای زندگی و نهادینه‌سازی مؤلفه‌های معنای زندگی تنها از مسیر تعلیم و تربیت میسر است. فرانکل با تأثیر از فلسفه وجودی، ماهیت انسان را شکل گرفته از سه بعد جسم، روح و روان می‌داند که جسم و روان همچون لایه‌ای محور شخصیت، یعنی روح را دربر گرفته‌اند. روح، بخش فعال وجود انسان را تشکیل می‌دهد. پس باید به شناخت این بعد اصیل و نیازهای ویژه مباردت ورزید. فرانکل بر این باور است که اصلی‌ترین نیازهای روحانی انسان عبارت‌اند از: نیاز به پویایی اندیشه، معنا، تعالی خویشتن، ابدیت و جاودانگی، دین و گروه دوستی و عاطفی. پاسخ معقول و منطقی به این نیازها است که شخصیتی سالم برای یک فرد در پی دارند. مطلوب است که نظام آموزش و پرورش رسمی کشور، افزون بر توجه به رشد علمی فراگیران، در چشم‌انداز وسیع‌تر هویت، هدف و معنای صحیح زندگی را برای نسل آینده ترسیم کند. نوجوانان و جوانان مخصوصاً در دوره حساس بلوغ جسمی، اجتماعی و بلوغ فکری که شروع تفکر انتزاعی است با پرسش از معنای زندگی مواجه‌اند. در این پژوهش مبانی روان‌شناختی و فلسفی معنای زندگی از منظر فیلسوفان و روان‌شناسان انسان‌گرا و مثبت‌نگر بخصوص ویکتور فرانکل بررسی گردید و بهره بردن از این مبانی یقیناً سازوکاری برای تعلیم و تربیت و درک معنای زندگی خواهد بود. در پاسخ به سؤال اول پژوهش می‌توان چنین نتیجه گرفت که نامعتبر دانستن جهان بدون انسان، هسته مرکزی تفکر وجودی است و در واقع این ما هستیم که به دنیای حقیقی حیات می‌بخشیم و آموزه‌های تربیتی فرانکل از نوع تعلیم و تربیت مدرسه‌ای و محدود و در چهارچوب کنش و واکنش متعلمان در محیط آموزشی نیست؛ در عوض آموزه‌های تربیتی او در محیط آموزشی به گستردگی تمام شئون زندگی انسان مربوط می‌شود که تمام هویت وجودی انسان را در برمی‌گیرد. تأکید تعلیم و تربیت فرانکل به آگاهی‌بخشی و مسئولیت‌پذیری و آزادی فردی می‌باشد؛ و معناجویی را محرک و انگیزاننده اولیه حیات آدمی دانسته و متعلم را با مسائل ژرفی چون رنج، مرگ، عشق، آزادی، گناه و وجدان درگیر می‌سازد و تعالیمی را در راستای اکتشاف معنای زندگی و هدایت شدن به حقیقت هستی آدمی و رسیدن به موقعیت او در جهان هستی از قبل رویارویی با مسائل انسانی را به بار می‌آورد تا متعلمان به پوچی نرسند و البته کاملاً مشخص است که این چنین آموزه‌هایی و این چنین نگرشی در دوران اولیه و طفولیت زندگی آدمی حاصل نمی‌شود، در عوض فرد باید مدتی نسبت به حضور فرد به‌عنوان «من» در دنیا، آگاهی کامل پیدا کند، آگاهی که تمام ابعاد زیست‌شناختی و روان‌شناختی و ابعاد معنوی او را در بر گرفته باشد و از قبل این آگاهی «من» و «فرمان» و ارتباط بین این دورا درک کرده باشد. در تعلیم و تربیت وجودی، هستی بر چیستی آدمی مقدم است و چیستی او بر اساس تربیت هستی او که تمام شئون زندگی و مراتب حیات او را در بر گرفته، رقم می‌خورد. چون آموزش و پرورش برداشت شده از نظر فرانکل می‌تواند برگرفته از آموزش و پرورش اگزیستانسیالیستی باشد. باید گفت که آموزش و پرورش اگزیستانسیالیستی به خودآگاهی فردی منجر می‌شود و خودآگاهی نهایتاً به درک صحیح از وجود خویش می‌انجامد؛ و تأکید بر اصحاب مدرسه نیست، بلکه بر خلاقیت فردی است، یعنی انسان می‌تواند افکاری مربوط به نیازها و مصالح شخصی خود ابداع کند. در این مکتب چون انسان به علت خلق اندیشه مهم است، عقیده بر این است که تعلیم و تربیت باید توجه خود را بر واقعیت فرد انسان معطوف دارد؛ و در پاسخ به دومین سؤال پژوهش باید این چنین بیان کرد که؛ در نگرش فرانکل معنا جایگاه ویژه‌ای دارد و انگیزش بنیادین را اراده معطوف به معنا می‌داند. به باور او اراده معطوف به معنا قادر است تمام انگیزش‌های دیگر انسان را تحت الشعاع قرار دهد. او تلاش در یافتن معنا در زندگی را نیروی اصیل و بنیادین می‌داند، نه بروز یا تظاهری از کنش‌های غریزی. همچنان معتقد است که معناجویی مسئله‌ای ذاتی در انسان است و به هیچ وجه جبرگرایانه و اجباری نیست؛ و آدمی را برای زندگی کردن در جهان نیاز به یک «برای» دارد که اگر نباشد، او نمی‌داند نیروهای خود را به کدام سمت و سو هدایت کند و عمر خود را مصروف چه چیزی نماید. تبیین معنای حیات، موضوعی فلسفی به شمار می‌رود و به‌طور کلی این تمایل وجود دارد که با هدف و غایت زندگی، مشابه در نظر گرفته شود. می‌توان به این موضوع اشاره داشت که «غایت» ناظر آینده بود و در معنای زندگی به گذشته، حال و آینده مرتبط است. به‌هرحال پرسش او این بخش چیستی معنای زندگی است. به اعتقاد اوکن، معنا و ارج نهادن به زندگی صرفاً به نوبه خود قابل درک نیست. از جمله دلایلی که می‌توان برای اینکه ثابت شود، انسان در زندگی خود نیاز به معنا دارد می‌توان این چنین بیان کرد که ۱. کمک به یافتن هدف در زندگی ۲.



احساس خودکارآمدی یا کنترل برای افراد ۳. راه‌هایی برای مشروعیت بخشیدن و توجیه کردن اعمال. معناداری زندگی و جایگاه اهمیت آن برای برخوردار بودن از یک زندگی خوب و شاد، امری انکارناپذیر است. فلسفه تعلیم و تربیت جدید مفهوم نوینی از یادگیری، تدریس و آموزش و پرورش به وجود آورده است که ناشی از نگاه فیلسوفان و روان‌شناسان انسان‌گرا به ماهیت انسان است. تعلیم و تربیت معنادار، تعلیم و تربیتی است که محور فعالیت‌های تربیتی آن «معنای زندگی» است. معناداری در زندگی افراد می‌تواند برای فراگیران منجر به نتایجی چون: ۱. عملکرد بهتر فرد در یادگیری، زیرا شخصی که از این موضوع آگاه است که زندگی‌اش بدون داشتن و دانستن حقایق بی‌معنا خواهد بود و همواره در تلاش است به مسائل پی‌بردد و ماهیت هسته‌ای آن برسد و در نتیجه زمانی که از حقایق آگاهی پیدا کرد، عملکردش به مراتب بهتر و اثربخش‌تر از زمانی است که درباره آنها اطلاعی ندارد. ۲. با درک درست از علت یادگیری، انتخاب هدف به‌درستی در ذهن فرد ایجاد می‌گردد. ۳. پی‌بردن به کاربرد علوم در زندگی اشخاص و به بردن موارد یاد گرفته‌شده در عمل ۴. عدم ناامیدی و تلاش بیشتر و برداشت اینکه شکست مقدمه‌ای برای پیروزی و تلاش بیشتر خواهد بود. ۵. عدم ترس و واکنش از سرزنش دیگران ۶. هیچ فردی بدون داشتن معنای زندگی برای فردایش در تکاپو نخواهد بود، زیرا آن را عبث می‌پندارد. دانش‌آموزی که به معنای زندگی آگاهی نداشته باشد و به پوچی رسیده باشد، با هرگونه ناملایماتی در امر تعلیم و تربیت به سرعت روحیه خود را از دست می‌دهد و از ادامه راه دلسرد می‌شود. چون به درک معنای زندگی نائل نشده است و زندگی را بی‌معنا و تعلیم و تربیت در این دنیای بی‌معنا را بسیار بی‌معناتر در نظر می‌گیرد. هدف نهایی تعلیم و تربیت معنادار، درک معنای زندگی و زیستن پاک و هدفمند است. زندگی معنادار نوعی زندگی است که انسان در ارتباط با امر متعالی به آن دست می‌یابد و با درک آن، در همه ابعاد وجودی به آرامش و اطمینان خواهد رسید. این ابعاد شامل تفکر و اعتقاد، گرایش، انتخاب و عمل است. چنین آموزش و پرورشی که در جهت دست یافتن به این اهداف است، باید قابلیت‌های سه‌گانه عقلانیت، اخلاق و ایمان را پرورش دهد؛ و نهایتاً در پاسخ به سؤال سوم باید گفت که فرانکل بر اساس نظریات مطرح شده خود پنج مؤلفه اصلی و اساسی را برای انسان تربیت یافته مطرح کرده است؛ اولین مؤلفه انسان از خود فرا رونده می‌باشد؛ در این مؤلفه فرانکل معتقد است انسان با از خود فراروندگی می‌تواند به خودشکوفایی برسد و در واقع انسان کامل از منظر او، انسان از خود فرا رونده است. انسان مورد تربیت او با گذشتن از خود می‌تواند علاوه بر استعلائی خود، روابط اجتماعی خود را نیز استعلا بخشند و با توجه به دنیای غیر خود از خودمحوری‌ها و انواع آن دوری نماید. افزودن فضایی چون عشق و محبت به هم‌نوع، مهربانی، ایثار، فداکاری، گذشت، خیرخواهی و نافع بودن به حال دیگری از ویژگی‌های انسان از خود فرارونده خواهد بود. دومین مؤلفه انسان دارای تنش، فرانکل بر اساس این اصل معتقد است که انسان در راستای پویایی زندگی‌اش، لازم است در زندگی‌اش، تنش به حد متعادل وجود داشته باشد و به همین خاطر فرانکل مخالف اصل تعادل حیاتی مطرح شده در نظریه فروید می‌باشد. به اعتقاد او نظام تعلیم و تربیت امروز ما بر اساس همین اصل تعادل حیاتی تدوین شده است و این به‌مرور زمان تا حدی فرد را به سمت خلأ وجودی سوق می‌دهد. به باور فرانکل، تنش در حد معقول مانند تنشی که برای تحقق بخشیدن معنایی پدیدار شده باشد در انسان امری فطری به شمار می‌رود و برای سلامت ذهنی نیز ضروری است و چیزی که انسان بدان نیاز دارد آن تنشی است که هدفمند ایجاد شده باشد؛ و انسانی که در جریان آموزش قرار بگیرد و این تنش و ناآسودگی به‌عنوان موتور محرکه در حرکت روبه‌جلوی متعلمان عمل خواهد کرد؛ و سبب رقابت و یادگیری بیشتر در افراد می‌شود. بر اساس این اصل، نشو و نما متعلمان در گرو ایجاد مقدار متوسطی از تنش و ناآسودگی در فرایند تعلیم و تربیت است و اگر آسودگی در هر سطح مفروض رشد، در جریان آموزش تحت فشار قرار نگیرد ممکن است یادگیرنده از جهش‌های مهم در ساختار شناختی خود دست بکشد؛ و سومین مؤلفه معرفی شده نظریه فرانکل، تربیت انسان آزاد و انتخاب‌گر است، به باور فرانکل انسان در هر لحظه بسته به شرایط تصمیم می‌گیرد و اراده می‌کند که چگونه زندگی کند و یا تسلیم آن شود؛ چون هر انسان آزادی این اختیار را دارد که تغییر نماید؛ و بر اساس این اصل محیط آموزشی می‌بایست از هرگونه تحمیل و تلقین و جبر و تحکم به دور باشد تا متعلمان بتوانند با حفظ آزادی خود؛ در هر مورد، سؤال کنند، بحث کنند، انتقاد کنند؛ و در چهارمین مؤلفه فرانکل بر انسان مسئول و پاسخگو تأکید

دارد، این اصل ناظر بر مبنای «تأثیر انسان بر شرایط» است، بر اساس این اصل انسان در قبال هر انتخابی که انجام می‌دهد مسئول است و می‌بایست پاسخگو باشد؛ و اما آخرین مؤلفه مطرح شده در نظریه معناگرایی، اصلاح نگرش در انسان می‌باشد که ناظر بر مبنای «تأثیر انسان از شرایط است» فرانکل آزادی و انتخاب انسان را مقید به موضع قلمداد می‌کند؛ و به عبارتی انسان از او از قید شرایط آزاد نیست و از آن تأثیر می‌گیرد، ولی آزاد است که در برابر شرایط موضعی اتخاذ کند و انتخاب کند، اما تمامی انسان‌ها در طول حیات خود در معرض حالات، احساسات، افکار و حوادث و موقعیت‌های گوناگون قرار دارند و بسیاری از آن شرایط بر کنار از نظارت و سلطه شخصیت انسان می‌باشد و به عبارتی انسان ناگزیر از پذیرش آنهاست.

درکل، نتایج این پژوهش با پژوهش‌های متعددی مقایسه شد که به نتایج آنها اشاره خواهیم نمود: نتایج پژوهش گودرزی در سال ۱۴۰۱ اشاره دارد به اینکه، الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی سبب تحقق بهتر و آسان‌تر اهداف غایی نظام تعلیم و تربیت خواهد شد که هدفش درک معنای زندگی و زیستن پاک و هدفمند است. و نتایج پژوهش تیموری در سال ۱۴۰۱ نشان می‌دهد که نداشتن احساس معنا و هدف در زندگی آزاردهنده بود و تجربه بی‌حوصلگی و عواطف منفی علت یا معلول نداشتن معنا در زندگی است و در پژوهش هان در سال ۲۰۲۳ نتیجه گرفته شده که در صورت نبودن معنا در زندگی یک نوجوانی که در سن تعلیم و تربیت قرار دارد، سبب از بین رفتن عزم و اراده او شده و منجر به ایجاد مشکلات روحی و جسمی در وی خواهد شد. پژوهش سیزوسکا در ۲۰۲۱ هم معنا را به‌عنوان یک عامل حفاظتی در دوران نوجوانی معرفی نموده و آن را سبب ایجاد سلامت روان و رفاه بیشتر و عامل ارتقای خودآگاهی و رشد شخصی در افراد می‌داند. ولیزا در سال ۲۰۲۰ بیان می‌دارد که جای خالی معنا در زندگی، عامل ایجاد خلأ وجودی در فرد و زندگی فردی او خواهد بود و همین در تعلیم و تربیت او اثر مثبت گذاشته و سبب گرایش بیشتر فرد به تعلیم و تربیت خواهد بود. و در نهایت شرما در سال ۲۰۱۶ در پژوهش خود بیان می‌دارد که تلاش برای یافتن خود و معنای زندگی از طریق مسئولیت شخصی، اراده آزاد و انتخاب در راستای به‌دست آوردن یک زندگی خوب بوده و اهدافی را برای آموزش و پرورش متعادل در نظر می‌گیرد که شامل: ۱. تبدیل شدن فرد به انسانی مؤثر و تصمیم‌گیرنده ۲. کمک به دانش‌آموز به‌عنوان یک فرد منحصر به فرد و مسئول. ۳. توسعه افراد به روش سالم. ۴. تأکید بر جایگاه محوری معلم. ۵. و در نهایت تدوین برنامه درسی متناسب با رشد و آموزش افراد.

در پایان باید اذعان کرد در همه این پژوهش‌ها عاملی که مهم و تأثیرگذار نشان داده می‌شود، موضوع احساس معنا در زندگی، بخصوص در دوران مهم نوجوانی که از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده و افرادی که در زندگی خود معنا را بیشتر احساس می‌نمایند و از زندگی شادتر و با ثبات تری برخوردار بوده‌اند، خودآگاه‌تر و دارای انگیزه بیشتری در زندگی هستند.

پیشنهادها

۱. فیلسوفان تربیتی مؤلفه‌های معنای زندگی را شناسایی و مطابق با معیار نظام آموزش و پرورش تفسیر و تحلیل کرده و به تدوین اهداف و اصول متقن در راستای بهره‌گیری از آنها در نظام آموزش و پرورش ایران بپردازند. ۲. مؤلفه‌ها و مفاهیم مهم معنای زندگی در کتاب‌های درسی، البته با توجه به شرایط سنی و رشد عقلی دانش‌آموزان به‌کار گرفته شود. ۳. زمینه‌های ایجاد هماهنگی بیشتر خانواده و مدرسه در راستای یاری‌رساندن به دانش‌آموزان در درک معنای زندگی فراهم شود.

References

- Abu-raiya, sasson, t. russo-netzer, p. (2021) presence of meaning, search for meaning, religiousness, satisfaction with life and depressive symptoms among a diverse israeli sample, *international journal of psychology*, 56(2)276-285
doi:10.5964/ejcop.v2i1.7.
- Bameister, r. f. & vohs, k. d. (eds). (2004). *hand book of self regulation: research theory, and application*. new york, Guilford press.
- Bagheri, K. (2006). *A New Look at Islamic Education* (Vol. 1). Tehran: School Publishing. (Text in Persian)
- Copleston, F. C. (2011). *History of Philosophy from Fichte to Nietzsche* (D. Ashouri, Trans. Vol. 7). Tehran: Scientific and cultural. (Text in Persian)

- Camus, A. (1955). *The Myth of Sisyphus*. London: Hamilton.
- Czyżowska, N. (2021). Meaning in life and its significance in emerging adulthood - literature review and preliminary study results, *Institute of Psychology Pedagogical University of Krakow*, <https://doi.org/10.34766/fetr.v48i4.921>.
- Frankl, V. (2004). *The Unheard Cry for Meaning* (M. Tabrizi & A. Alavinia, Trans.). Fara Ravan Publishing (Text in Persian)
- Frankel, V. (2011). *Man in Search of the Ultimate Meaning* (A. S. a. A. Shamim, Trans.). Tehran: Ashtian Publishing (Text in Persian)
- Guderzi, Mehdi et al. (1401), *Journal of Educational Strategies in Medical Sciences*, 15th Volume, Number 164-173. <https://sid.ir/paper/1041609/fa>. (Text in Persian)
- Hahn, V. (2023). Adolescent Meaning in Life: Is it Important? *Journal*. 580 California St., Suite 400, San Francisco, CA, 94104 <https://doi.org/10.3126/av.v1i0.5309>.
- Joyce, B., Ville, M., & Shaws, B. (2008). *Eaching Patterns 2004* (M. R. Behrangi, Trans.). Tehran Kamal Tarbiat Publishing. (Text in Persian)
- Madahi, J. (2012). *A Comparative Study of Frankel Anthropological Perspectives*: University of Tehran (Text in Persian)
- Mohammadpour Yazdi, A. R. (2006). *Frankel, the founder of meaning therapy*. Tehran: Danjeh Publishing (Text in Persian)
- Mogrini, James. (2020). philosophy and religious studies department, *college of dupage (usa)* doi. 10.1007/s12646-011-0091-0
- Moghaddam Laden, Abbasi Mahmoud, Azadani Zakia (2009) A reflection on the meaning of life from the philosophers' point of view, *Medical Ethics Quarterly*, 2nd year, 4th issue. (Text in Persian)
- Niko Nejad, S. (2017). The Role of Meaningful Education in Life versus Absurdity. *Journal of Islamic Insight and Education*, (Text in Persian)
- Kouhestani, M. & Mir Zamani M. (2006). Symptoms of Post-Traumatic Stress Disorder in Mothers of Educable Mentally Retarded Children and Mothers of Normal Children *Behavioral Sciences Research Quarterly* (Text in Persian)
- Ozmon, H., & Craver, S. M. (2008). *Philosophical Foundations of Education, translated by the Department of Educational Sciences*. Qom: Imam Khomeini Educational and Research Institute (Text in Persian)
- Pouya Zadeh, A. (2004). The Meaning of Life from the Perspective of Stacey and Hop Walker. *Articles and Reviews*, (Text in Persian)
- Rostamloo R. h. (2016). *The Role of the Meaning of Life in Getting Rid of Loneliness*, Behnam Ghalam Publishing (Text in Persian)
- Roberts, P. (2013). *Happiness, Despair and Education, Forthcoming in Studies in Philosophy and Education*, University of Canterbury, New Zealand. doi:10.1017/S1478951514000406.
- Shanbadi, H., Hashemi, S. J. & Safayi Moghadam, M. (2013). *A Study of the Psychological Foundations of the Meaning of Life: An Instrument for Meaningful Education*, International Conference on Psychology and Culture of Life. (Text in Persian)
- Sadeghian, M., Moradzadeh, S., Iran Panah, N. & Faramazi, S. (2010) *Significant indicators of life in heavenly gift books*, National Conference on Meaningful Life, Isfahan, Isfahan University. (Text in Persian)
- Schultz, D. E. (2006). *Psychology of Perfection*, translated by Giti Khoshdel, Tehran, Nikan Publishing (Text in Persian)
- Sharma, M. S. (2016) The Educational Philosophy of Soren Kierkegaard: The Origin Of Existentialism. *Indian Journal of Research* issn-2250-1991 if:5215.
- Siyasi, A. A. (2005). *Personality Theories*: Tehran University of Tehran Press (Text in Persian)
- Timouri, A., Kadivar, Rezazadeh, B. (1400). *Sociology of Education Association of Iran*. 218:37.46. <https://sid.ir/paper/1041609/fa>. (Text in Persian)
- Walker, L. S. (2009). *Hope, Religion Gives Life Meaning*, The Great Dynamic Translation. *Review Magazine*. (Text in Persian)
- Wong, P. T. P. (2014). *Viktor Frankl's meaning seeking model and positive psychology*. In A. Batthyany & P. Russo-Netzer (Eds.), *Meaning in existential and positive psychology* (pp. 149– 185). New York, NY: Springer, doi.org/10.1037/aoo36782.
- Zare, H., & Naghsh, S. (2016). The Study of Student and Teacher Levelon Students' Reading Achievement in Fourth Grade Based on PIRLS Data (2006). *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 7(26), 39-52. (Text in Persian)
- Zare, H., Rezaei, A., Mostafaei, A. (2017). *Educational psychology*. Tehran: Payam Noor University. (Text in Persian)

