

Rational Education in Spinoza's Philosophy: Reinterpreting the Potentials of Classical Rationalism in Confronting Contemporary Educational Crises

Reza Ali Nowrozi ^{1*} , and Nasim Soleimani Dorcheh ² 

1. Corresponding author, Department of Educational Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran. E-mail: r.nowrozi@edu.ui.ac.ir
2. PhD student in Philosophy of Education, University of Isfahan, Isfahan, Iran. E-mail: na.soleymani@edu.ui.ac.ir

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Received: 2025/11/18
Reviewed: 2026/01/21
Accepted: 2026/05/13
Published Online:
2026/05/25
Pages: 117-129

Keywords:
Rational Education
Spinoza
Active Reason
Social Rationality
Emotional Liberation
Self-understanding
Civic Virtue
Democratic Education
Affective Pedagogy
Philosophical
Educationinspired
pedagogical practices
in diverse cultural
contexts

Background and Objectives: Contemporary education systems face profound crises including emotional servitude, test-driven passivity, and the decline of rational dialogue. These crises demand a reexamination of classical rationalist philosophies. This study aims to reinterpret Spinoza's concept of rational education—not as mere logical training, but as an existential, ethical, and social process of liberation—and to explore its potential for addressing current educational challenges. The objective is to construct a coherent model of rational education based on Spinoza's metaphysics and ethics, and to demonstrate its applicability in fostering autonomous, virtuous, and participatory individuals. **Methods:** This research adopts a qualitative philosophical methodology, combining descriptive analysis and conceptual analysis. The primary sources include Spinoza's *Ethics*, *Theological-Political Treatise*, and *Political Treatise*, alongside contemporary interpretations by Dahlbeck (2024), LeBuffe (2022), Lærke (2021), and others. Data were collected through systematic note-taking and conceptual coding, focusing on Spinoza's notions of conatus, affect, reason, freedom, and social rationality. The analysis proceeded through three stages: (1) reconstructing the philosophical foundations of rational education, (2) identifying its core dimensions, and (3) synthesizing them into an integrative educational model. Theoretical saturation was achieved when no new conceptual categories emerged. **Findings:** Rational education in Spinoza unfolds through three interconnected pathways. First, emotional liberation and deep self-understanding: Freedom is not the absence of determination but the understanding of causal necessity. Education must transform passive affects (fear, hope, envy) into active affects through rational insight, enabling students to act from their own essence rather than external compulsion. Second, the cultivation of active reason: Active reason is not merely a cognitive faculty but an ontological power that empowers individuals to form clear and distinct ideas, thereby overcoming affective bondage and achieving virtue and tranquility. This requires pedagogical environments that prioritize philosophical dialogue, causal analysis, and reflective deliberation over rote memorization. Third, the formation of social rationality and collective rational life: Spinoza demonstrates that individual freedom is inseparable from communal flourishing. Social rationality emerges when citizens share adequate ideas and cooperate under the guidance of reason. Education must therefore cultivate civic virtues, mutual understanding, and democratic participation. These three pathways are not sequential but mutually reinforcing; they constitute a holistic framework that integrates cognitive, ethical, and political dimensions of human development. **Conclusion:** Spinoza's philosophy offers a robust theoretical horizon for reimagining education in an era of fragmentation and emotional volatility. Rational education, as reconstructed here, transcends the narrow instrumentalism of contemporary schooling. It redefines the goal of education as the actualization of human freedom—understood as rational self-determination—and the cultivation of a just, peaceful, and collaborative society. This model has concrete implications for curriculum design, teacher education, and educational policy: it calls for replacing disciplinary surveillance with affective empowerment, replacing competitive assessment with collaborative inquiry, and replacing the transmission of information with the transformation of existence. Future research should empirically examine the implementation of Spinoza.

Cite this Article: Nowrozi, R., & Soleimani Dorcheh, N. (2026). Rational Education in Spinoza's Philosophy: Reinterpreting the Potentials of Classical Rationalism in Confronting Contemporary Educational Crises. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 12(21), 117-129. <https://doi.org/10.48310/itt.2026.21391.1240>



© the authors
Publisher: Farhangian University





تربیت عقلانی در فلسفه اسپینوزا: بازخوانی ظرفیت‌های عقل‌گرایی کلاسیک در

مواجهه با بحران‌های تربیتی معاصر

رضاعلی نوروزی^{۱*} و نسیم سلیمانی درچه^۲

۱. نویسنده مسئول، گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: ha.r.norouzi@edu.ui.ac.ir
۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: na.soleymani@edu.ui.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: در دهه‌های اخیر، نظام‌های آموزشی با چالش‌هایی همچون غلبه آموزش حافظه‌محور، ضعف گفت‌وگوی عقلانی، هیجان‌زدگی در فضای مدرسه و کاهش نقش تربیت اخلاقی و مدنی مواجه شده‌اند. این وضعیت موجب شده است یادگیری بیش از آن که فرآیندی عقلانی، تأملی و رهایی‌بخش باشد، به کنشی واکنشی و تابع فشارهای بیرونی فروکاسته شود. در چنین شرایطی، بازاندیشی در بنیان‌های نظری تربیت و رجوع به سنت‌های فلسفی توانمند در تبیین نسبت عقل، عاطفه و آزادی، اهمیتی دوچندان می‌یابد. فلسفه باروخ اسپینوزا با طرح مفاهیمی چون بندگی هیجانی، عقل فعال، خودفهمی علی و آزادی درون ضرورت، افقی متفاوت برای فهم تربیت عقلانی فراهم می‌آورد. با وجود گسترش پژوهش‌های معاصر درباره تربیت اسپینوزایی، هنوز الگوی منسجمی که بتواند گذار از عواطف منفعل به کنش عقلانی و پیوند آن با تربیت اجتماعی و مدنی را به‌صورت یک چارچوب یکپارچه تبیین کند، کمتر موردتوجه قرار گرفته است. هدف پژوهش حاضر، بازخوانی مفهوم تربیت عقلانی در اندیشه اسپینوزا و صورت‌بندی الگوی تلفیقی برای مواجهه با بحران‌های تربیتی معاصر در سه سطح فردی، اخلاقی و اجتماعی است. **روش‌ها:** پژوهش حاضر از رویکرد کیفی و روش مروری — تحلیلی با تأکید بر تحلیل مفهومی بهره می‌برد. داده‌های پژوهش شامل آثار اصلی اسپینوزا و نیز خوانش‌ها و پژوهش‌های معتبر معاصر در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت است. گردآوری داده‌ها از طریق مطالعه نظام‌مند متون، فیش‌برداری مفهومی و استخراج گزاره‌های کلیدی صورت گرفت. در مرحله تحلیل، مفاهیم بنیادین مرتبط با تربیت عقلانی، از جمله بندگی هیجانی، عقل فعال، خودفهمی، فضیلت و عقلانیت اجتماعی، کدگذاری و در شبکه‌ای از روابط مفهومی سامان‌دهی شدند. سپس با بازسازی ساختار نظری این مفاهیم، چارچوبی تحلیلی برای تبیین نسبت میان عقل، عاطفه و آزادی در فرآیند تربیت استخراج شد. فرایند تحلیل تا مرحله اشباع مفهومی ادامه یافت و اعتبار نتایج از طریق مقایسه متون اصلی با خوانش‌های معاصر و بازبینی تحلیلی مفاهیم تقویت گردید. **یافته‌ها:** یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد تربیت عقلانی در فلسفه اسپینوزا فرآیندی تدریجی و وجودی است که در سه مسیر درهم‌تنیده سازمان می‌یابد: نخست، رهایی هیجانی و خودفهمی ژرف که در آن فرد با فهم علی عواطف و رفتارهای خویش از وضعیت واکنش‌پذیری منفعل عبور می‌کند؛ دوم، گذار به عقل فعال و تعالی اندیشه که طی آن عواطف منفعل به عواطف فعال تبدیل شده و کنش اخلاقی بر پایه شناخت علل سامان می‌یابد؛ و سوم، تکون عقلانیت اجتماعی که در آن فهم مشترک علل، بازسازی عقلانی عواطف و کنش اخلاقی، بنیان زیست جمعی عقلانی و مشارکت مدنی را فراهم می‌سازد. بر اساس این تحلیل، آزادی در نظام اسپینوزا نه نفی ضرورت‌های طبیعی، بلکه زیستن عقلانی در دل آن‌هاست و فضیلت نیز هم‌زمان با افزایش توان کنشگری عقلانی تحقق می‌یابد. تربیت عقلانی در این چارچوب، پیوندی بنیادین میان رشد فردی، اخلاقی و اجتماعی برقرار می‌کند. **نتیجه‌گیری:** نتایج پژوهش نشان می‌دهد الگوی تربیت عقلانی اسپینوزا می‌تواند مبنایی نظری برای بازسازی آموزش در جهان معاصر فراهم آورد؛ الگویی که آموزش را از انتقال صرف دانش و کنترل بیرونی رفتار فراتر برده و آن را به فرآیندی برای پرورش خودفهمی، کنش اخلاقی و مشارکت اجتماعی تبدیل می‌کند. این الگو بر ضرورت پرورش فهم علی، گفت‌وگوی عقلانی و بازسازی عواطف در محیط‌های آموزشی تأکید دارد و می‌تواند در طراحی برنامه‌های درسی، تربیت معلم و سیاست‌گذاری آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر، ماهیت نظری و متنی آن است که امکان آزمون تجربی الگو را فراهم نمی‌کند؛ از این رو، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، قابلیت‌های کاربردی این چارچوب در مدرسه و تربیت معلم به‌صورت مطالعات میدانی و طراحی مداخلات آموزشی بررسی شود.

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۲۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۱/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۰۳

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۲/۱۵

شماره صفحات: ۱۱۷-۱۲۹

واژه‌های کلیدی:

تربیت عقلانی

اسپینوزا

عقل فعال

خودفهمی

بندگی هیجانی

عقلانیت اجتماعی

تربیت اخلاقی

استناد به این مقاله: نوروزی، رضاعلی، و سلیمانی درچه، نسیم. (۱۴۰۵). تربیت عقلانی در فلسفه اسپینوزا: بازخوانی ظرفیت‌های عقل‌گرایی کلاسیک در مواجهه با بحران‌های تربیتی معاصر. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۲(۲۱)، ۱۱۷-۱۲۹.

<https://doi.org/10.48310/itt.2026.21391.1240>

© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان



مقدمه

روایت‌های تاریخی از سده‌های شانزدهم و هفدهم اروپا، تو صیفگر نظام‌های آموز شی مبتنی بر انضباط سخت‌گیرانه، حفظ‌کردن‌های مکانیکی و بازتولید اطاعت‌پذیری هستند؛ ساختاری که در آن هدف اصلی، نه شکوفایی عقلانی، بلکه تثبیت نظم از طریق اقتدار بیرونی بود (دالبک، ۲۰۲۴؛ نادر، ۲۰۲۰). این وضعیت که پژوهشگران معاصر آن را به‌مثابه «انقیاد عاطفی» در آموزش توصیف کرده‌اند، یادگیری را به کنشی منفعلانه تقلیل می‌داد (پاولز، ۲۰۲۱). یافته‌های پژوهش‌های داخلی نیز نشان می‌دهد که کیفیت یادگیری و کنش آموزشی به شدت تحت تأثیر ساختارهای هیجانی و توانایی باز شناسی و مدیریت عواطف قرار دارد؛ عاملی که می‌تواند به بازتولید همان چرخه‌ی واکنش‌پذیری و وابستگی هیجانی در مدرسه بینجامد (نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۱۴۰۱).

اگرچه این توصیف به زمینه‌ای دور تعلق دارد، اما واکاوی تجربه ایران در دهه‌های اخیر نشان می‌دهد که همان منطق در صورت‌هایی نوین بازتولید شده است. غلبه‌ی حافظه‌محوری و فشارهای آزمون‌مدار، ساختار آموزشی را در معرض نوعی «واکنش‌پذیری تربیتی» قرار داده است؛ وضعیتی که در آن یادگیری از فرآیندی درونی و عقلانی، به کنشی سطحی و تابع نیروهای بیرونی تبدیل شده است (سان و بین، ۲۰۲۳). این چالش در فضای آموزشی ایران، با گسترش هیجان‌زدگی و افول گفت‌وگوی عقلانی، رسالت اخلاقی مدرسه را به حاشیه رانده است (قادری، ۱۴۰۱).

این بحران، ضرورت بازاندیشی در بنیان‌های نظری تربیت را برجسته می‌سازد. در جهانی که هیجان و واکنش‌پذیری بر عقلانیت غلبه یافته، بازگشت به سنت‌های عقل‌گرایی کلاسیک، به‌ویژه اندیشه‌ی باروخ اسپینوزا، راهگشاست. در دستگاه فکری او، عقل نه صرفاً یک توانایی استدلالی، بلکه نیرویی وجودی برای رهایی از اسارت عواطف منفعل و دستیابی به آزادی حقیقی است (دالبک، ۲۰۲۴). در همین راستا، پژوهش‌های جدید در حوزه تربیت شهروندی نیز بر اهمیت شکل‌دهی به مشارکت عقلانی، فهم علی و زیست مدنی آگاهانه تأکید کرده‌اند؛ امری که می‌تواند بنیان‌های عقلانیت اجتماعی را در مدرسه تقویت کند (نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۱۴۰۳).

در سال‌های اخیر، تلاش‌های گسترده‌ای برای بازخوانی تربیت اسپینوزایی صورت گرفته است. سوراک (۲۰۲۱) با تأکید بر «قدرت یادگیری»، الگویی غیر اقتدارگرایانه از تربیت ارائه می‌دهد که بر خودفهمی استوار است. همچنین، پژوهش‌های جدید بر مفاهیمی چون «پالایش میل و خودکنترلی» (لاورت، ۲۰۲۴) و «عقلانیت به‌مثابه بنیان آموزش مدنی» (زاگرم و همکاران، ۲۰۲۴) تمرکز کرده‌اند. باین‌حال، ادبیات پژوهشی جهانی همچنان فاقد الگویی منسجم است که بتواند گذار از عواطف به عقل را در قالب یک ساختار عملیاتی برای نظام‌های آموزشی مدرن یکپارچه سازد.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف پر کردن این شکاف، در پی صورت‌بندی الگویی تلفیقی برای تربیت عقلانی در جهان امروز است؛ الگویی که عقل را نه به‌مثابه ابزار انتقال دانش، بلکه به‌عنوان نیرویی برای رهایی و مشارکت اخلاقی بازتعریف می‌کند. این الگو بر سه محور کلیدی تمرکز می‌یابد: (۱) نسبت تربیت با آزادی فردی و خودشناسی، (۲) گذار از عاطفه به عقل و تکوین فضیلت، و (۳) پیوند عقلانیت با آموزش شهروندی و مشارکت دموکراتیک (دالبک، ۲۰۲۴؛ لاورت، ۲۰۲۴؛ محمدی، ۱۴۰۰).

روش

روش‌شناسی این پژوهش بر رویکرد کیفی استوار است؛ رویکردی که در مطالعات فلسفه آموزش برای فهم عمیق مفاهیم، بازسازی دستگاه‌های نظری و تفسیر لایه‌های پنهان متون کلاسیک و معاصر به کار می‌رود و امکان بازخوانی انتقادی و نظام‌مند آثار فلسفی را فراهم می‌آورد (ایمان، ۱۴۰۲). در این چارچوب، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از ترکیب روش تو صیفی و تحلیل مفهومی (استنتاجی) سامان یافته است. روش تو صیفی برای ارائه تصویری دقیق، مستند و واقع‌گرایانه از مؤلفه‌های تربیت عقلانی در منظومه فکری اسپینوزا به‌کاررفته و از طریق آن مفاهیم بنیادینی همچون عقل، آزادی، خودآیینی و فهم علی به صورت منظم و ساختارمند صورت‌بندی شده‌اند تا زمینه لازم برای تحلیل تربیتی

و ارزیابی نقش آن‌ها در افق آموزش معاصر فراهم شود. در ادامه، روش تحلیل مفهومی به‌عنوان مکمل روش‌شناسی مورد استفاده قرار گرفته است تا مفاهیم کلیدی اندیشه اسپینوزا واکاوی، شبکه‌های معنایی آن‌ها شناسایی و در قالب چارچوبی نظری و منسجم دسته‌بندی شوند. بر این اساس، مفاهیم مرتبط با عقلانیت در آثار اصلی اسپینوزا به‌ویژه اخلاق و نیز خوانش‌های معتبر معاصر در سه محور «آزادی درونی و حرکت به‌سوی خودفهمی ژرف»، «افق‌های عقل فعال و تعالی اندیشه» و «زیست عقلانی جمعی و شکوفایی عقلانیت اجتماعی» سازمان‌دهی شده‌اند.

قلمرو پژوهش، حوزه فلسفه تعلیم و تربیت و به‌طور خاص مطالعه مفاهیم تربیت عقلانی در اندیشه اسپینوزا است و داده‌های پژوهش محدود به آثار اصلی او، رسائل و نامه‌ها، و همچنین خوانش‌های معتبر معاصر در سنت اسپینوزاپژوهی است. از آنجاکه پژوهش ماهیتی متنی - نظری دارد، «جامعه پژوهش» شامل تمامی متون و منابع مرتبط با اندیشه اسپینوزا است که قابلیت تحلیل مفهومی و تفسیر فلسفی دارند. «نمونه پژوهش» نیز به‌صورت هدفمند از میان این جامعه انتخاب شده و شامل آثار اصلی اسپینوزا، تفاسیر دانشگاهی و پژوهش‌های مرتبط با عقلانیت، آزادی و خودفهمی است. معیار انتخاب منابع، ارتباط مفهومی، اصالت، اعتبار علمی و ظرفیت آن‌ها برای استخراج مؤلفه‌های تربیت عقلانی بوده است. ابزار گردآوری و تحلیل داده‌ها شامل فیش‌برداری نظام‌مند، تحلیل متنی، کدگذاری مفهومی و بازسازی شبکه معنایی مفاهیم است که امکان سازمان‌دهی دقیق داده‌ها و استخراج ساختار نظری منسجم را فراهم می‌کند.

فرایند تحلیل تا مرحله‌ای ادامه یافته که در آن اشباع نظری حاصل شده است؛ یعنی جایی که مفاهیم جدیدی از متون استخراج نمی‌شود و شبکه معنایی مفاهیم به ثبات می‌رسد. برای افزایش اعتبار پژوهش نیز از راهبردهایی همچون اعتبار محتوا از طریق انتخاب منابع اصلی و معتبر، مثلث‌سازی منابع با مقایسه آثار اصلی، خوانش‌های معاصر و پژوهش‌های فلسفه تعلیم و تربیت، بازبینی همتایان و شفافیت فرایند تحلیل استفاده شده است. درنهایت، با تلفیق داده‌های حاصل از تحلیل مفهومی و تفسیر فلسفی، الگویی نظری برای تربیت عقلانی در جهان معاصر ارائه شده است؛ الگویی که عقل را نیرویی رهایی‌بخش، اخلاقی و مشارکت‌پذیر می‌فهمد و بر اساس آن چشم‌اندازی نو برای تعلیم و تربیت در دوران پیچیده و بحران‌زده امروز ترسیم می‌شود.

یافته‌ها

سه مسیر تربیت عقلانی در اندیشه‌ی اسپینوزا

یافته‌های این پژوهش، بر پایه‌ی تحلیل مفهومی آثار اسپینوزا و خوانش‌های معاصر، در سه مسیر بنیادین سامان یافته‌اند: رهایی هیجانی و خودفهمی ژرف، گذار به عقل فعال و تعالی اندیشه و تکوّن عقلانیت اجتماعی. این سه مسیر در پیوندی ارگانیک، منظومه‌ای آموزشی را ترسیم می‌کنند که غایت آن نه اطاعت، بلکه فهم؛ نه انقیاد، بلکه آزادی؛ و نه انتقال دانش، بلکه بازسازی وجود فردی و اجتماعی است.

۱- آزادی درونی و سفر به خودفهمی ژرف

۱-۱- بندگی هیجانی: ریشه‌های ناتوانی انسان در کنش عقلانی

در فلسفه اسپینوزا، «بندگی هیجانی» وضعیتی است که در آن انسان تحت سلطه‌ی عواطفی قرار می‌گیرد که از علل بیرونی و ناآگاهانه سرچشمه می‌گیرند. این بندگی تنها امری روان‌شناختی نیست؛ بُعدی هستی‌شناختی و اخلاقی دارد، زیرا فرد را از تحقق طبیعت خویش باز می‌دارد و او را به موجودی واکنش‌پذیر، وابسته و فاقد قدرت کنش عقلانی بدل می‌کند. ضعف ذهن در تولید ایده‌های واضح و متمایز، علت بنیادی این واکنش‌پذیری است. لباف^۱ (۲۰۲۲) در خوانشی معاصر، این وضعیت را به معنای ناتوانی انسان در مهار و بازسازی عواطف تحلیل می‌کند و رهایی از آن را تنها در گرو عقل فعال و فهم علی می‌داند. این تلقی نشان می‌دهد که آزادی در تربیت عقلانی، نه یک هدف بیرونی، بلکه پیامد درونی تحول شناختی است؛ نتیجه‌ای که رویکردهای مهارت‌محور آموزشی از توضیح آن ناتوان‌اند.

۲-۱- رهایی به مثابه فهم ضرورت‌ها، نه نفی عواطف

در فلسفه اسپینوزا، مفهوم «رهايي» را نمی‌توان در چارچوب تقابل ساده‌ی آزادی و جبر فهم کرد. برخلاف برداشت‌های رایج که آزادی را در رهایی از هرگونه ضرورت طبیعی می‌جویند، اسپینوزا آزادی را نه در نفی جبر، بلکه در درک آن بازتعریف می‌کند. از این منظر، انسان هرگز بیرون از شبکه‌ی علی طبیعت قرار نمی‌گیرد؛ آنچه امکان رهایی را فراهم می‌کند، آگاهی از این شبکه و نسبت‌یابی عقلانی با آن است.

در همین راستا، عواطف نه موانع آزادی، بلکه نقاط عزیمت آن‌اند. اسپینوزا عواطف را رخدادهایی تصادفی یا صرفاً درونی نمی‌داند، بلکه آن‌ها را پیامدهای ضروری تأثیرات علی می‌شمارد که بدن و ذهن انسان را دربرمی‌گیرند؛ بنابراین، رهایی به معنای سرکوب عواطف یا حذف آن‌ها نیست، بلکه به معنای فهم علل پیدایششان و دگرگونی آن‌ها از حالت انفعالی به کنش عقلانی است. عاطفه‌ای که فهمیده شود، از سلطه‌ی بیرونی خارج می‌شود و به عنصری در خودآگاهی انسان بدل می‌گردد.

از این رو، آزادی در نظام اسپینوزا نه حالتی روان‌شناختی یا تجربه‌ای ذهنی، بلکه ساختاری معرفتی است. فرد آزاد کسی نیست که کمتر متأثر می‌شود، بلکه کسی است که می‌داند چرا متأثر می‌شود. ایمان‌زاده (۱۴۰۰) با تأکید بر این نکته نشان می‌دهد که فهم ضرورت‌ها شرط تحقق فضیلت است؛ زیرا فضیلت نزد اسپینوزا چیزی جز توان کنشگری بر پایه‌ی عقل نیست. بدون شناخت علل، کنش انسانی به واکنش‌های ناآگاهانه فرو کاسته می‌شود و فرد در وضعیت انفعال باقی می‌ماند.

بدین ترتیب، رهایی به مثابه خودفهمی معنا می‌یابد. انسان تنها زمانی می‌تواند خود را فاعل بداند که مناسبات علی شکل‌دهنده‌ی احساسات، تمایلات و رفتارهایش را بشناسد. این شناخت نه به نفی طبیعت انسانی، بلکه به تحقق آن در بالاترین سطح عقلانی می‌انجامد. در نتیجه، رهایی در اندیشه اسپینوزا نه گسست از طبیعت، بلکه زیستن آگاهانه در دل ضرورت‌های آن است.

۳-۱- عقل فعال: نیرویی برای بازسازی عواطف و تحقق فضیلت

در برابر وضعیتی که اسپینوزا آن را «بندگی هیجانی» می‌نامد—یعنی زیستن تحت سیطره‌ی عواطف منفعل و واکنش‌های ناآگاهانه—مفهوم «عقل فعال» جایگاهی محوری می‌یابد. عقل فعال نه صرفاً قوه‌ای برای تأمل نظری، بلکه توانایی‌ای است که فرد را قادر می‌سازد مناسبات علی پدیده‌ها را درک کند و از خلال این درک، نسبت خود را با عواطف دگرگون سازد. در این فرایند، عواطفی که پیش‌تر فرد را در وضعیت انفعال نگاه می‌داشتند، به عواطف فعال تبدیل می‌شوند؛ یعنی به حالتی که از فهم سرچشمه می‌گیرند و به کنش آگاهانه می‌انجامند.

از این منظر، کنش اخلاقی دیگر واکنشی تحمیلی به نیروهای بیرونی یا هنجارهای صرفاً الزامی نیست، بلکه نتیجه‌ی درک ضرورت‌ها و هماهنگی عقلانی با آن‌هاست. فرد نه از سر اجبار، بلکه به واسطه‌ی شناخت علل و پیامدهای کنش خود عمل می‌کند. بدین ترتیب، اخلاق در نظام اسپینوزا بر پایه‌ی افزایش توان کنشگری استوار می‌شود، نه بر محدودسازی یا انکار امیال.

سیدی (۱۴۰۲) با برجسته کردن این وجه از عقل فعال، آن را نیرویی هستی‌شناختی تفسیر می‌کند که نقش آن فراتر از شناخت نظری است. عقل فعال امکان گذار از بندگی هیجانی به آزادی را درون همان ساختار علی طبیعت فراهم می‌آورد، نه در تقابل با آن. آزادی، در این معنا، نه خروج از ضرورت، بلکه زیستن عقلانی در دل آن و تبدیل تأثرات به کنش‌های معنادار است.

۴-۱- خودفهمی: آگاهی علی از خویشتن درون طبیعت

در فلسفه‌ی اسپینوزا، خودفهمی نه به معنای تأمل درونی صرف یا بازگشت ذهن به خویشتن، بلکه به معنای شناخت خویشتن به مثابه جزئی از طبیعت است؛ جزئی که همانند دیگر اجزای هستی درون شبکه‌ای از علل و ضرورت‌ها قرار دارد. انسان در پرتو این شناخت درمی‌یابد که افکار، عواطف و کنش‌هایش نه اموری مستقل یا خودبنیاد، بلکه پیامدهای

ضروری مناسبات علی‌اند. چنین فهمی، نقطه‌ی گذار از واکنش‌پذیری منفعل به کنش عقلانی است؛ زیرا فرد تنها زمانی می‌تواند کنشگر باشد که بداند چه نیروهایی او را متأثر می‌سازند.

این خودفهمی بر بنیانی هستی‌شناختی استوار است که اسپینوزا آن را در وحدت ذهن و بدن صورت‌بندی می‌کند. بهارلوی (۲۰۲۰) نشان می‌دهد که ذهن و بدن در نظام اسپینوزایی دو جوهر مستقل نیستند، بلکه دو نمود از یک جوهر واحدند. این وحدت بدین معناست که شناخت ذهنی همواره با وضعیت بدنی پیوند دارد و فهم خویشتن مستلزم درک هم‌زمان این دو ساحت است. از همین رو، رهایی نه در برتری ذهن بر بدن، بلکه در فهم رابطه‌ی ضروری آن‌ها تحقق می‌یابد.

تریپلت^۱ (۲۰۱۹) این سطح از خودفهمی را «خودآگاهی علی» می‌نامد؛ آگاهی‌ای که در آن فرد منشأ افکار، کنش‌ها و عواطف خود را در زنجیره‌ی علل طبیعی باز می‌شناسد. چنین آگاهی‌ای، توهم اختیار مطلق را کنار می‌زند، اما به‌جای آن امکان آزادی عقلانی را می‌گشاید. در همین راستا، لویچ^۲ (۲۰۲۱) تأکید می‌کند که رهایی نزد اسپینوزا فرآیندی درونی و تدریجی است که از طریق پذیرش و فهم ضرورت‌ها شکل می‌گیرد و انسان را به‌سوی بیشینه‌سازی توان وجودی‌اش سوق می‌دهد. بدین ترتیب، خودفهمی نه صرفاً معرفت درباره‌ی خویشتن، بلکه شرط تحقق آزادی و شکوفایی وجود انسانی است.

۱-۵- از آرامش عقلانی تا فضیلت: پیامدهای معرفتی و اخلاقی رهایی

از منظر اسپینوزا، رهایی و خودفهمی دو فرآیند مستقل نیستند، بلکه پیامدهای معرفتی، اخلاقی و وجودی یک حرکت واحد به‌سوی عقلانیت‌اند. ذهنی که به شناخت علی امور دست می‌یابد، صرفاً به دانشی نظری دست نمی‌یابد، بلکه نسبت خود را با جهان و با خویشتن بازسازی می‌کند. این بازسازی، انسان را از وضعیت انفعال و بندگی هیجانی خارج می‌سازد و امکان کنشگری آگاهانه را فراهم می‌آورد. از این رو، رهایی نه رخدادی ناگهانی، بلکه نتیجه‌ی تعمیق تدریجی فهم علی و فعلیت یافتن عقل است.

یکی از پیامدهای بنیادین این فرایند، دستیابی به‌نوعی آرامش پایدار است؛ آرامشی که نه حاصل مهار بیرونی عواطف یا گریز از جهان، بلکه برخاسته از زیستن در هماهنگی با ضرورت‌های طبیعت است. انسان آزاد، به‌جای مقاومت در برابر ضرورت، آن را می‌فهمد و در پرتو این فهم، عواطف خویش را به شکلی عقلانی سازمان می‌دهد. این آرامش، نشانه‌ی افزایش توان وجودی انسان و تثبیت کنش عقلانی در زیست روزمره است.

در این چارچوب، مفهوم فضیلت نیز معنایی متمایز می‌یابد. فضیلت نه اطاعت از قواعدی بیرونی و نه تبعیت از الزام‌های تحمیلی اخلاقی است، بلکه تحقق طبیعت خاص انسان از طریق عقل است. هرچه عقل فعلیت بیشتری یابد، انسان به فضیلت نزدیک‌تر می‌شود؛ زیرا کنش‌های او بیش‌ازپیش از ذات خویش برمی‌خیزند. از همین روست که در فلسفه‌ی اسپینوزا، میان فضیلت و سعادت فاصله‌ای وجود ندارد. سعادت پاداش فضیلت نیست که در آینده‌ای موهوم تحقق یابد، بلکه خود زیستن عقلانی و فعلیت یافتن توان وجودی انسان است.

۱-۶- پیامدهای تربیتی: از بندگی هیجانی در مدرسه تا ظرفیت رهایی‌بخش آموزش

گذار از بندگی هیجانی به رهایی و خودفهمی، الگویی بنیادین برای تربیت اخلاقی و عقلانی در نظام آموزشی معاصر فراهم می‌آورد. بندگی هیجانی در مدرسه امروز در قالب‌هایی چون ترس از ارزیابی، وابستگی به پاداش‌های بیرونی، واکنش‌محوری، و ناتوانی در تحلیل موقعیت‌ها ظهور می‌کند. اگر آموزش بتواند دانش‌آموز را به فهم علی احساسات، موقعیت‌ها و ساختارهای اجتماعی سوق دهد، او را از حالت واکنش‌پذیر به کنشگر عقلانی بدل خواهد کرد. این امر مستلزم تربیت فلسفی، تقویت گفت‌وگوی عقلانی، و ایجاد فضای تأمل‌محور در مدرسه است؛ همان مسیری که اسپینوزا ترسیم می‌کند و می‌تواند پایه‌ای برای بازسازی تربیت اخلاقی و عقلانی در جهان امروز باشد.

۲- افق‌های روشن عقل فعال و تعالی اندیشه

در نظام فلسفی اسپینوزا، «بندگی هیجانی» وضعیتی است که در آن انسان تحت سلطه‌ی عواطفی قرار می‌گیرد که ریشه در علل بیرونی و ناآگاهانه دارند. این وضعیت نه از شدت عواطف، بلکه از نحوه‌ی نسبت ذهن با آن‌ها ناشی می‌شود. هنگامی که ذهن قادر به تولید ایده‌های روشن و متمایز نباشد، عواطف به جای آنکه در پرتو فهم عقلانی دگرگون شوند، به نیروهایی مسلط بدل می‌گردند که جهت کنش انسان را تعیین می‌کنند. در چنین حالتی، فرد به جای آنکه از ذات خویش کنشگر باشد، صرفاً واکنش‌پذیر باقی می‌ماند.

از منظر اسپینوزا، بندگی هیجانی صرفاً یک اختلال روان‌شناختی یا ضعف اخلاقی فردی نیست، بلکه نشانه‌ای از نقصان در توان هستی‌شناختی انسان است. قدرت وجودی انسان—که میزان کمال او را نیز تعیین می‌کند—در گرو فعلیت‌یافتن عقل و فهم علی جهان است. هنگامی که این فهم غایب باشد، توان کنش انسان کاهش می‌یابد و او در معرض تأثیرپذیری مداوم از علل بیرونی قرار می‌گیرد (اسپینوزا، ۲۰۲۴). از این‌رو، بندگی هیجانی را باید به مثابه کاستی در تحقق امکان وجودی انسان فهم کرد، نه صرفاً حالتی گذرا از آشفتگی عاطفی.

در این دستگاه نظری، عواطف صرفاً احساساتی زودگذر نیستند، بلکه دگرگونی‌هایی در توان کنش انسان در نسبت با کل طبیعت‌اند. هر عاطفه بیانگر افزایش یا کاهش قدرت وجودی فرد است و به همین دلیل، عواطف جایگاهی مرکزی در اخلاق اسپینوزایی دارند. بندگی هیجانی زمانی پدید می‌آید که این دگرگونی‌ها نه حاصل شناخت عقلانی، بلکه پیامد واکنش‌های ناپایدار، منفعل و ناآگاهانه باشند. در چنین وضعیتی، انسان به جای آنکه بر اساس عقل عمل کند، در معرض تلاطم عواطفی قرار می‌گیرد که جهت آن‌ها را خود تعیین نکرده است.

اسپینوزا ذیل عنوان «درباره‌ی بندگی انسان یا قدرت عواطف»، این وضعیت را به‌صراحت صورت‌بندی می‌کند و بندگی را ناتوانی انسان در مهار و تعدیل عواطف می‌داند؛ وضعیتی که در آن فرد «مالک خود نیست» و کنش‌هایش تابع بخت و تصادف می‌شود، حتی آنگاه که راه بهتر را می‌شناسد اما قادر به پیمودن آن نیست (اسپینوزا، اخلاق، بخش چهارم؛ نقل در ایمان‌زاده، ۱۴۰۰). این توصیف نشان می‌دهد که بندگی هیجانی دقیقاً در شکاف میان شناخت نظری و توان کنش عقلانی رخ می‌دهد.

بدین ترتیب، بندگی هیجانی را می‌توان نقطه‌ی مقابل آزادی اسپینوزایی دانست: وضعیتی که در آن ذهن به جای آنکه علت افعال خویش باشد، به محل تأثیر نیروهای بیرونی بدل می‌شود. این وضعیت، نه تنها آزادی اخلاقی، بلکه تحقق کامل ذات انسانی را نیز ناممکن می‌سازد.

۲-۱- نقش عقل فعال در رهایی از بندگی

به نظر اسپینوزا، مفاهیم اخلاقی همچون خیر، شر، فضیلت و کمال، از ساختار علی ذهن انسان سرچشمه می‌گیرند. عواطف زمانی می‌توانند منشأ کنش اخلاقی شوند که از سطح عواطف منفعل به «عواطف فعال» ارتقا پیدا کنند؛ یعنی هنگامی که فرد از طریق عقل، علل پدیده‌ها را درک کرده، عواطف خود را بازسازی کند و درون ضرورت علی طبیعت عمل نماید. از این‌رو، بندگی هیجانی اختلالی در نسبت ذهن با طبیعت خویش است؛ اختلالی که تنها با فعلیت‌یافتن عقل فعال قابل‌رفع است (ایمان‌زاده، ۱۴۰۰).

در آثار اسپینوزا، عقل فعال نه ابزاری برای سرکوب احساسات، بلکه نیرویی برای بازسازی آن‌ها در قالب شناخت است. دهقان خلیلی و هوشمند (۱۳۹۷) نیز نشان داده‌اند که عقل فعال فرد را از واکنش‌پذیری منفعل به کنش عقلانی سوق می‌دهد و زمینه‌ی ظهور فضیلت، سعادت و خودفهمی را فراهم می‌کند.

۲-۲- بندگی هیجانی به مثابه معضل اخلاقی، هستی‌شناختی و اجتماعی

در تحلیل اسپینوزا، بندگی هیجانی با عواطفی مانند ترس، امید، حسادت و خشم پیوند دارد؛ عواطفی که ریشه در ناتوانی ذهن در فهم علل امور و فقدان ایده‌های روشن دارند؛ بنابراین، بندگی هیجانی نه تنها مانع تحقق فضیلت و آزادی

عقلانی، بلکه تهدیدی برای زیست اخلاقی و سامان سیاسی نیز محسوب می‌شود. تیلور^۱ (۲۰۲۱) این مفهوم را در تحلیل‌های معاصر به‌عنوان ساختاری معرفتی و اجتماعی بررسی کرده و نشان داده است که بندگی هیجانی در سطح جمعی، با خرافه، سلطه و ناتوانی در فهم علل امور پیوند می‌یابد.

۲-۳- عقل فعال: شرط آزادی، فضیلت و خودفهمی

اسپینوزا در بخش‌های دوم و سوم اخلاق، عقل را نه صرفاً قوه‌ای ذهنی، بلکه «ایده‌ای فعال» می‌داند؛ ایده‌ای که از ذات ذهن سرچشمه می‌گیرد و انسان را به فهم علی امور رهنمون می‌سازد. فعال بودن عقل بدین معناست که ذهن، در این سطح از شناخت، دیگر صرفاً محل دریافت تأثرات بیرونی نیست، بلکه خود به علت اندیشه‌ها و کنش‌های خویش بدل می‌شود. از همین رو، آزادی نزد اسپینوزا نه در نفی یا تعلیق ضرورت‌های طبیعت، بلکه در فهم آن‌ها تحقق می‌یابد. فرد تنها زمانی آزاد است که بتواند جایگاه خود را در شبکه‌ی علی طبیعت بازشناسد و کنش‌هایش را در هماهنگی با این ضرورت‌ها سامان دهد.

در این چارچوب، عقل فعال شرط بنیادین کنش اخلاقی است؛ زیرا کنشی اخلاقی تلقی می‌شود که از فهم علی و از ذات عقلانی انسان برخاسته باشد، نه از واکنش‌های هیجانی یا فشارهای بیرونی. سیدی (۱۴۰۲) نشان می‌دهد که فعلیت یافتن عقل فعال، هم‌زمان امکان تحقق فضیلت و دستیابی به آرامش پایدار را فراهم می‌آورد؛ آرامشی که نتیجه‌ی زیستن عقلانی و افزایش توان کنش انسان است، نه پیامد مهار تصنعی عواطف.

لباف (۲۰۱۸) با بسط این تلقی، برای عقل فعال سه کارکرد اساسی قائل می‌شود که نشان‌دهنده‌ی گستره‌ی اثرگذاری آن در ساحت‌های مختلف زندگی انسانی است. نخست، کارکرد معرفت‌شناختی که در قالب توانایی فهم ویژگی‌های مشترک اشیاء و دستیابی به ایده‌های عام و ضروری بروز می‌یابد. دوم، کارکرد اخلاقی که امکان کنش عقلانی مبتنی بر شناخت علل را فراهم می‌سازد و انسان را از بندگی هیجانی رها می‌کند. سوم، کارکرد سیاسی که از طریق تقویت فهم مشترک و عقلانیت جمعی، زمینه‌ی همکاری اجتماعی و شکل‌گیری زیست عقلانی در سطح جامعه را فراهم می‌آورد. بدین ترتیب، عقل فعال نه تنها بنیان اخلاق فردی، بلکه شرط امکان نظم اجتماعی عقلانی نیز هست.

در همین راستا، گری^۲ (۲۰۱۹) تأکید می‌کند که عقل فعال واجد ماهیتی اخلاقی است؛ زیرا فردی که به شناخت علی دست یافته، صرفاً از بندگی رها نمی‌شود، بلکه به شکلی از زندگی دست می‌یابد که با فضیلت، آرامش و سعادت پایدار همراه است. این سعادت، نه نتیجه‌ی بیرونی کنش اخلاقی، بلکه خود فعلیت یافتن عقل و تحقق توان وجودی انسان است. از این منظر، عقل فعال محور اتصال معرفت، اخلاق و سیاست در نظام اسپینوزا و هسته‌ی مرکزی فهم او از آزادی انسانی به شمار می‌آید.

۲-۴- پیامدهای تربیتی: گذار از بندگی هیجانی به کنش عقلانی

گذر از بندگی هیجانی به عقل فعال، پیامدهای تربیتی مهمی دارد. بندگی هیجانی در محیط‌های آموزشی امروزی غالباً به شکل ترس از ارزیابی، وابستگی به پاداش‌های بیرونی، یا ناتوانی در تحلیل علی موقعیت‌ها و عواطف بروز می‌کند؛ وضعیتی که مانع پرورش خودفهمی و کنش اخلاقی آگاهانه می‌شود. مطابق تحلیل ایمان‌زاده (۱۴۰۰)، تربیت اخلاقی اسپینوزا مبتنی بر مفاهیمی چون کوناتوس، محبت عقلی و فهم علی است و بر توانمندسازی ذهن درونی تأکید دارد. دهقان خلیلی و هوشمند (۱۳۹۷) نیز نشان می‌دهند که آموزش مبتنی بر عقل فعال، دانش‌آموز را از واکنش‌گرایی هیجانی به کنش عقلانی رهنمون می‌کند. در چنین الگویی، آزادی به‌مثابه «زیستن درون ضرورت فهم‌شده» تعریف می‌شود و نقش معلم از «ناقل دانش» به «تسهیلگر فهم» تغییر می‌یابد؛ مدرسه نیز به فضایی برای گفت‌وگوی فلسفی و تربیت عقلانی بدل می‌شود.

بر اساس فلسفه اسپینوزا، عقل فعال نه صرفاً قوه‌ای شناختی، بلکه نحوه‌ای از بودن است که فرد را از سلطه عواطف

1. Taylor

2. Gray

منفعل به کنش درون ضرورت رهنمون می‌سازد. این گذار زیربنای آزادی، فضیلت، خودفهمی و زیست عقلانی است. از این رو، آموزه‌های اسپینوزا می‌توانند مبنای نظری مناسبی برای اصلاحات تربیت اخلاقی و عقلانی در نظام آموزشی معاصر فراهم آورند؛ نظامی که هدف آن نه انباشت اطلاعات، بلکه پرورش ذهنی است که قادر به فهم علی، بازسازی عواطف و کنش اخلاقی پایدار باشد.

۳- زیست عقلانی جمعی و شکوفایی عقلانیت اجتماعی

در فلسفه‌ی اسپینوزا، تربیت عقلانی صرفاً فرآیندی معرفتی یا انتقال دانش نیست، بلکه سیر تکوینی و اخلاقی است که هدف آن گذار از بندگی هیجانی به کنش عقلانی و شکوفایی عقلانیت اجتماعی است. بندگی هیجانی، وضعیتی است که در آن فرد زیر سلطه‌ی عواطفی بیرونی و ناآگاهانه قرار دارد و ذهن در چنین حالتی قادر به تولید ایده‌های واضح و متمایز نیست. تربیت عقلانی این ناتوانی را با سوق دادن ذهن به فهم علی امور، تبدیل عواطف منفعل به ایده‌های فعال، و انتقال از واکنش‌پذیری به کنش عقلانی برطرف می‌سازد. این تربیت برخلاف تلقی‌های سنتی بر نفی احساسات استوار نیست؛ بلکه در بازسازی آن‌ها در چارچوب شناخت عقلانی تحقق می‌یابد. از این منظر، عقل فعال نزد اسپینوزا نیرویی است که انسان را به خودفهمی، فضیلت و آرامش پایدار رهنمون می‌کند. اسپینوزا در اخلاق، می‌نویسد: «انسان آزاد کسی است که فقط از عقل هدایت می‌شود» (اسپینوزا، ۲۰۲۰). خوانش‌های جدید نیز این معنا را تقویت کرده‌اند. تیپلت^۱ (۲۰۲۰) نشان می‌دهد که آزادی در اندیشه‌ی اسپینوزا دقیقاً در رهایی از بندگی هیجانی و تبعیت از عقل نهفته است.

۳-۱- عقلانیت اجتماعی: فهم مشترک علل و زیست هماهنگ

از دیدگاه اسپینوزا، عقلانیت اجتماعی زمانی پدید می‌آید که انسان‌ها بتوانند از طریق فهم مشترک علل امور، در هماهنگی عقلانی با یکدیگر زندگی کنند. این هماهنگی، شالوده‌ی اخلاق عمومی، همکاری مدنی و سیاست عقلانی را تشکیل می‌دهد؛ بنابراین، تربیت عقلانی نه تنها برای رهایی فردی ضروری است، بلکه برای تحقق جامعه‌ای آزاد، فضیلت‌مند و پایدار نیز اهمیت بنیادی دارد.

اسپینوزا در رساله‌ی الهیاتی-سیاسی تأکید می‌کند که هیچ قدرتی نمی‌تواند ذهن انسان را به‌طور کامل تحت کنترل خود درآورد؛ زیرا توانایی تفکر آزاد بخشی ذاتی از طبیعت انسان است (اسپینوزا، ۲۰۰۷/۱۶۷۰). آزادی اندیشه و گفت‌وگو در این دستگاه نظری شرط لازم برای شکل‌گیری عقلانیت اجتماعی است؛ عقلانیتی که نه بر اطاعت، بلکه بر مشارکت عقلانی و فهم مشترک استوار است.

۳-۲- ساختار سه‌گانه‌ی عقلانیت اجتماعی در منظومه‌ی اسپینوزا

عقلانیت اجتماعی در فلسفه‌ی اسپینوزا بر پیوند سه اصل بنیادین استوار است که در مجموع، چارچوبی معرفتی، اخلاقی و سیاسی برای زیست جمعی عقلانی فراهم می‌آورند. نخست، اصل وحدت هستی‌شناختی انسان و طبیعت که بر اساس آن انسان نه موجودی مستقل از طبیعت، بلکه جزئی از کل آن است. در این افق، آزادی انسانی نه در گسست از ضرورت‌های طبیعی، بلکه در فهم آن‌ها و کنش هماهنگ با ساختار علی جهان تحقق می‌یابد. این تلقی، بنیان نظری عقلانیت اجتماعی را شکل می‌دهد؛ زیرا افراد تنها در صورتی می‌توانند به تفاهم و همکاری برسند که خود را در شبکه‌ای مشترک از ضرورت‌ها بازشناسند.

دومین اصل، بازسازی عقلانی عواطف است. اسپینوزا نشان می‌دهد که عواطف، هنگامی که در وضعیت انفعال باقی می‌مانند، می‌توانند به تعارض، خشونت و بی‌ثباتی اجتماعی بینجامند. در مقابل، شناخت علی عواطف امکان تبدیل آن‌ها به عواطف فعال را فراهم می‌سازد؛ عواطفی که از فهم سرچشمه می‌گیرند و با افزایش توان کنش فرد و جمع همراه‌اند. بدین ترتیب، عقلانیت اجتماعی مستلزم فرهنگی است که در آن عواطف نه سرکوب، بلکه فهم و سامان‌دهی عقلانی شوند.

سومین اصل، کنش اخلاقی در چارچوب ضرورت علی است. در نظام اسپینوزا، فرد زمانی اخلاقی و آزاد تلقی می‌شود

که کنش‌هایش از عقل ناشی شوند، نه از واکنش‌های منفعل یا فشارهای بیرونی. این اصل، اخلاق را از سطح توصیه‌های فردی فراتر می‌برد و آن را به بنیانی برای نظم اجتماعی بدل می‌سازد؛ نظمی که در آن همکاری، اعتماد و همزیستی پایدار بر فهم مشترک علل و منافع عقلانی استوار است.

این سه اصل نشان می‌دهند که عقلانیت اجتماعی در فلسفه‌ی اسپینوزا صرفاً خصیصه‌ای فردی نیست، بلکه ساختاری چندلایه دارد که ساحت‌های معرفتی، اخلاقی و سیاسی را به هم پیوند می‌دهد. دالبک (۲۰۲۱) با تأکید بر همین پیوند، نشان می‌دهد که عقلانیت اجتماعی اسپینوزایی می‌تواند مبنایی برای تربیت مدنی و دموکراتیک فراهم آورد؛ تربیتی که در آن آموزش به عرصه‌ی مشارکت عقلانی، گفت‌وگو و مسئولیت اخلاقی بدل می‌شود. همچنین دالبک و دالوچیا دالبک^۱ (۲۰۲۰) استدلال می‌کنند که حتی الگوهای اخلاقی ناقص نیز در این چارچوب ارزش آموزشی دارند؛ زیرا دانش‌آموزان را نه به اطاعت کورکورانه، بلکه به تمرین گفت‌وگوی عقلانی، فهم تفاوت‌ها و مشارکت فعال در زندگی اجتماعی سوق می‌دهند.

۳-۳- عقلانیت اجتماعی به مثابه فرایند معرفتی و سیاسی

خوانش‌های جدید اسپینوزا عقلانیت اجتماعی را نه صرفاً ویژگی فردی، بلکه فرایندی معرفتی، اخلاقی و سیاسی می‌دانند. جیمز^۲ (۲۰۲۰) آن را فرایندی می‌داند که طی آن افراد از تخیل و عواطف منفعل به سوی فهم عقلانی و گفت‌وگو مبتنی بر علیت گذر می‌کنند. این گذار، صرفاً شناختی نیست؛ بلکه فرایندی جمعی و اخلاقی است که مستلزم تربیت عقلانی، مشارکت فعال در گفت‌وگوی عمومی و پذیرش ضرورت‌های مشترک برای هماهنگی با دیگران است. به بیان دیگر، عقلانیت اجتماعی نقطه‌ی پیوند فرد و جمع است، جایی که شناخت علی عواطف و کنش عقلانی فرد، به ثبات و همکاری اجتماعی می‌انجامد.

لباف (۲۰۱۸) با بررسی عقل فعال، سه کارکرد اصلی آن را برمی‌شمارد: نخست، شناخت نظری و فهم ویژگی‌ها و علل مشترک اشیاء و رویدادها؛ دوم، کنش اخلاقی مبتنی بر عقل که فرد را از بندگی هیجانی رها می‌سازد؛ و سوم، همکاری اجتماعی و شکل‌گیری زندگی جمعی عقلانی. این سه کارکرد نشان می‌دهند که عقل فعال نه تنها ابزار شناخت فردی، بلکه موتور شکل‌دهی نظم اجتماعی، اخلاقی و سیاسی است.

از این منظر، عقلانیت اجتماعی ظرفیت انسان برای کنش اخلاقی و سیاسی درون ساختارهای جمعی را تعریف می‌کند. تیلور^۳ (۲۰۲۱) تأکید می‌کند که بندگی هیجانی نه تنها پدیده‌ای فردی، بلکه وضعیت اجتماعی و سیاسی نیز دارد؛ زیرا جامعه‌ای که افراد آن تحت سلطه‌ی عواطف منفعل عمل می‌کنند، نمی‌تواند به آزادی و همکاری جمعی دست یابد؛ بنابراین، تربیت عقلانی و پرورش توانایی شناخت علی، شرط بنیادین تحقق آزادی جمعی و ایجاد زیست اجتماعی فضیلت‌مند است.

بدین ترتیب، عقلانیت اجتماعی نزد اسپینوزا فرایندی هم‌زمان فردی و جمعی است که از فهم علل و بازسازی عقلانی عواطف آغاز می‌شود و به کنش اخلاقی و زندگی جمعی عقلانی می‌انجامد؛ فرایندی که تربیت و مشارکت عقلانی، پیوند آن با ساختارهای سیاسی و تحقق آزادی جمعی را ممکن می‌سازد.

۳-۴- پیامدهای تربیتی عقلانیت اجتماعی در مدرسه

عقلانیت اجتماعی در فلسفه‌ی اسپینوزا می‌تواند بنیانی محکم برای تربیت مدنی و اخلاقی در نظام آموزشی فراهم آورد. در محیط مدرسه، عقلانیت اجتماعی به معنای توانایی دانش‌آموزان در فهم علی موقعیت‌ها، مشارکت در گفت‌وگوی عقلانی و کنش اخلاقی در چارچوب ساختارهای جمعی است. چنین توانایی‌هایی، امکان گذار از بندگی هیجانی—که در مدرسه می‌تواند به شکل ترس از ارزیابی، وابستگی به پاداش‌های بیرونی یا ناتوانی در درک موقعیت‌ها بروز یابد—به عقل فعال و درنهایت عقلانیت اجتماعی را فراهم می‌کنند.

1. Deluchia Dalbek
2. James
3. Taylor

اگر آموزش بتواند ذهن دانش‌آموز را به فهم علل احساسات، موقعیت‌ها و روابط اجتماعی هدایت کند، او می‌تواند از عقل منفعل به عقل فعال، و از عقل فردی به عقلانیت اجتماعی منتقل شود. این فرآیند مستلزم پرورش تفکر فلسفی، ترویج گفت‌وگوی عقلانی، و ایجاد فضاهای تأمل‌محور در مدرسه است؛ مسیری که اسپینوزا با دقت ترسیم کرده و خوانش‌های جدید نیز بر ضرورت آن تأکید دارند.

دال‌بک و دالوچیا دال‌بک (۲۰۲۰) و دال‌بک (۲۰۲۱) نشان می‌دهند که چنین الگوهایی می‌توانند مبنای آموزش دموکراتیک و تربیت شهروندی در عصر معاصر قرار گیرند، زیرا دانش‌آموزان را نه تنها به کسب دانش فردی، بلکه به مشارکت عقلانی و اخلاقی در زندگی جمعی تشویق می‌کنند. از این منظر، عقلانیت اجتماعی نه یک هدف انتزاعی، بلکه قابلیت عملی و تربیتی است که می‌تواند مسیر شکل‌گیری شهروندان آگاه، اخلاق‌مند و فعال را در محیط آموزشی مشخص سازد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با تحلیل آثار اسپینوزا و خوانش‌های معتبر معاصر نشان داد که تربیت عقلانی در اندیشه او صرفاً یک الگوی شناختی نیست، بلکه طرحی وجودی، اخلاقی و اجتماعی برای بازسازی نحوه بودن انسان در جهان است. سه مسیر اصلی این پژوهش—رهایی هیجانی و خودفهمی ژرف، گذار به عقل فعال و تعالی اندیشه، و تکون عقلانیت اجتماعی—در واقع سه لایه‌ی درهم‌تنیده‌ی یک فرآیند واحد را تشکیل می‌دهند: فرآیند گذار از انسان گرفتار در نیروهای بیرونی و عواطف منفعل، به انسان آزاد، خودفهم و مشارکت‌پذیر. این سه مسیر با یکدیگر منظومه‌ای تربیتی و اخلاقی شکل می‌دهند که هدف آن ارتقای توانمندی عقلانی و اخلاقی انسان و فراهم‌آوردن زمینه‌ی زیست جمعی فضیلت‌مند است.

در مسیر نخست، تحلیل نشان داد که بندگی هیجانی نه صرفاً یک وضعیت روان‌شناختی، بلکه نشانه‌ی نقص در توان هستی‌شناختی انسان است؛ نقصی که مانع فعلیت‌یافتن طبیعت خویش می‌شود. رهایی در این چارچوب به معنای نفی یا سرکوب عواطف نیست، بلکه فهم علل آن‌ها و بازسازی عقلانی‌شان است. این رویکرد تربیتی یادگیری را از واکنش‌پذیری هیجانی به کنش عقلانی ارتقا می‌دهد و زمینه‌ی خودفهمی ژرف را فراهم می‌آورد.

در مسیر دوم، پژوهش نشان داد که عقل فعال در اسپینوزا نه تنها ابزار شناخت، بلکه نیروی وجودی و اخلاقی است که فرد را قادر می‌سازد عواطف منفعل را به عواطف فعال تبدیل کند و در چارچوب ضرورت‌های طبیعت کنش نماید. پرورش عقل فعال زیربنای رهایی فردی، تحقق فضیلت و دستیابی به آرامش پایدار است. پیامد تربیتی این دیدگاه آن است که آموزش باید بر گفت‌وگوهای عقلانی، تربیت فلسفی و ایجاد فضاهای تأمل‌محور تمرکز کند تا دانش‌آموز بتواند علل رفتارها و موقعیت‌ها را بفهمد و از سطح واکنش‌گرایی به سطح کنشگری عقلانی گذر کند.

در مسیر سوم، تکون عقلانیت اجتماعی نشان داد که تربیت عقلانی صرفاً فرآیندی فردی نیست، بلکه شرط لازم برای شکل‌گیری جامعه‌ای آزاد، پایدار و فضیلت‌مند است. عقلانیت اجتماعی بر فهم مشترک علل امور، بازسازی عقلانی عواطف و کنش اخلاقی در چارچوب ضرورت علی استوار است. این سطح از عقلانیت، مبنای تربیت مدنی، گفت‌وگوی عقلانی و همکاری جمعی است و آزادی فردی تنها زمانی به فعلیت می‌رسد که در سطح اجتماعی به مشارکت، همکاری و هم‌فهمی تبدیل شود.

یافته‌ها نشان می‌دهند که تربیت عقلانی در اسپینوزا فرآیندی سه‌گانه و هم‌زمان است: رهایی فرد از بندگی هیجانی، پرورش عقل فعال و تحقق عقلانیت اجتماعی. این سه سطح چارچوبی نظری برای بازسازی آموزش اخلاقی و عقلانی فراهم می‌آورند؛ چارچوبی که هدف آن صرفاً انتقال دانش نیست، بلکه شکل‌دهی ذهن، بازسازی عواطف و تربیت کنشگرانی فضیلت‌مند در جامعه است.

تحلیل تطبیقی نشان داد که این سه مسیر با جریان‌های معاصر یادگیری همسو هستند:

آزادی درونی و خودفهمی ژرف با ادبیات تحول‌گرای یادگیری، خودبازتابی و تربیت انتقادی همخوانی دارد و عاملیت

و استقلال یادگیرنده را تقویت می‌کند.

عقل فعال و تعالی اندیشه با پژوهش‌های تفکر انتقادی، یادگیری عمیق و رشد شناختی همسو است و مداخلات مبتنی بر استدلال و مسئله‌گشایی، داوری و انتقال یادگیری را ارتقا می‌دهند. زیست عقلانی جمعی با ادبیات یادگیری تعاملی، دموکراسی شورایی و سازه‌گرایی اجتماعی همخوان است و گفت‌وگوی ساخت‌یافته و همکاری برابر، کیفیت استدلال و کنش شهروندی را افزایش می‌دهد. نوآوری این پژوهش در یکپارچه‌سازی این مسیرها در چارچوب فلسفی منسجم اسپینوزا است؛ چارچوبی که گذار از آموزش مهارت‌محور به تربیت عقلانی چندسطحی را روشن می‌کند و قابلیت اجرا در طراحی برنامه درسی، تربیت معلم و سیاست‌گذاری آموزشی را دارد. بدین ترتیب، فلسفه اسپینوزا چشم‌اندازی نظری برای بازاندیشی آموزش در جهان معاصر ارائه می‌دهد؛ چشم‌اندازی که در آن آموزش نه ابزار انضباط، بلکه مسیر شکوفایی وجودی، اخلاقی و اجتماعی انسان است.

منابع

- ایمان، م. ت. (۱۴۰۲). فلسفه روش تحقیق در علوم انسانی (چاپ هفتم). قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ایمان‌زاده، علی. (۱۴۰۰). تبیین و نقد اخلاق در دیدگاه اسپینوزا و دلالت‌های آن برای اصول و روش‌های تربیت اخلاقی. پژوهش‌های فلسفه و حکمت اسلامی، دانشگاه پیام نور. https://phe.journals.pnu.ac.ir/article_3472.html
- قادری، مصطفی. (۱۴۰۱). واکاوی بحران عقلانیت در نظام آموزشی ایران: رویکردی فلسفی. تأملات فلسفی، ۱۲ (۲۸)، ۲۵۳-۲۸۴
- محمدی، ز. و حسینی، ف. س. (۱۴۰۱). بررسی مؤلفه‌های هوش هیجانی معلمان در اجرای روش‌های تدریس. نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۱۴، ۱۵-۱

References

- Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2020). Mental health promotion in schools: A comprehensive theoretical framework. *International Journal of Emotional Education*, 12(1), 65–82.
- Dahlbeck, J. (2018). *Spinoza and education: Freedom, pedagogy and the affective curriculum*. Routledge.
- Dahlbeck, J. (2021). *Spinoza: Fiction and manipulation in civic education*. SpringerBriefs in Education. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-7125-8>
- Dahlbeck, J. (2024). *Spinoza and the philosophy of education: Sustaining a joyful life*. Routledge.
- Dalbäck, J. (2024). Spinoza and the existential foundations of education. *Educational Philosophy and Theory*, 56(2), 145–160.
- Eman, M. T. (2023). *Philosophy of research methodology in humanities* (7th ed.). Research Institute of Hawzeh and University. [In Persian]
- Emanzadeh, A. (2021). Explanation and critique of ethics in Spinoza's view and its implications for principles and methods of moral education. *Philosophical and Islamic Wisdom Research*, Payame Noor University. https://phe.journals.pnu.ac.ir/article_3472.html [In Persian]
- Frankel, S. (2011). Determined to be free: The meaning of freedom in Spinoza's *Theologico-Political Treatise*. *The Review of Politics*, 73(1), 55–76. <https://doi.org/10.1017/S0034670510000860>
- Ghadery, M. (2022). Analysis of the crisis of rationality in Iran's educational system: A philosophical approach. *Philosophical Reflections*, 12(28), 253–284. [In Persian]
- Gillot, P. (2021). Spinoza's rationalist materialism. *Crisis & Critique*, 8(1), 123–145.
- Kerr-Lawson, A. (2009). Freedom and free will in Spinoza and Santayana. *The Journal of Speculative Philosophy*, 23(2), 83–95. <https://doi.org/10.2307/jspecphil.23.2.0083>
- Kisner, M. (2020). *Spinoza on human freedom: Reason, autonomy and the good life*. Cambridge University Press.

- Klein, J. R. (2025). Education. In K. Hübner & J. Steinberg (Eds.), *The Cambridge Spinoza lexicon*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108992459>
- Krop, H., & Tamimi Arab, P. (2021). Spinoza's *Theological–Political Treatise* (1670–2020): Commemorating a long-forgotten masterpiece. *Philosophies*, 6(3), Article 67. <https://doi.org/10.3390/philosophies6030067>
- Lærke, M. (2021a). *Spinoza and the freedom of philosophizing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780192895417.001.0001>
- Lærke, M. (2021b). Spinoza's educational program: Rational freedom and civic virtue. *Journal of Early Modern Studies*, 10(2), 215–232. <https://doi.org/10.5840/jems202110215>
- Lavaert, S. (2024). A strategy for happiness, in the wake of Spinoza. *Open Philosophy*, 7(1), 1–13. <https://doi.org/10.1515/opphil-2024-0001>
- LeBuffe, M. (2022). *iii aaaa's ethics: A guide*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197629307.001.0001>
- Lloyd, G. (1998). Spinoza and the education of the imagination. In G. Lloyd, *Spinoza and the Ethics* (pp. 131–148). Routledge.
- Mohammadi, Z., & Hosseini, F. S. (2022). Investigating the components of teachers' emotional intelligence in implementing teaching methods. *Theory and Practice in Teacher Education*, 14, 1-15. [In Persian]
- Naaman-Zauderer, N. (2020). *Freedom, action, and motivation in ppizzz a's Ethics*. Routledge.
- Nadler, S. (2020). *Think least of death: Spinoza on living and dying*. Princeton University Press.
- Raven, H. (2020). Spinoza's ethics of *ratio*: Education, freedom and moral development. *Educational Philosophy and Theory*, 52(12), 1243–1254. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1717635>
- Savina, E., & Fulton, C. (2024). Students' and teachers' emotions in the classroom: An ecological dynamic systems perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 2763–2781. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00880-z>
- Sévérac, P. (2021). A materialist education: Thinking with Spinoza. *Educational Philosophy and Theory*, 53(6), 577–586. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1724893>
- Simionato, A. (2021). Maps of becoming: Emotions and reason in Spinoza's *Ethics*. *Annals of the University of Bucharest – Philosophy Series*, 70(2), 67–87.
- Søraker, J. H. (2021). Spinoza and materialist education: Rethinking affect, embodiment, and ethical participation. *Educational Theory*, 71(4), 489–506. <https://doi.org/10.1111/edth.12475>
- Spinoza, B. (2000). *Political treatise* (S. Shirley, Trans.; M. L. Morgan, Ed.). Hackett Publishing. (Original work published 1677)
- Spinoza, B. (2002). *Ethics* (E. Curley, Trans.). Penguin Classics. (Original work published 1677)
- Sun, Y., & Yin, H. (2023). Framing the theoretical perspectives on emotion regulation: A Habermasian typology and its implications for educational research. *Social Psychology of Education*, 27, 1117–1141. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09855-2>
- Taylor, D. (2021). Servitude. In *Spinoza and the politics of freedom*. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oso/9780192895417.003.0008>
- Tippelt, H. (2020). Being oneself and being self-conscious. *E-LOGOS (Electronic Journal for Philosophy)*, 27(1), 1–15.
- Tröhler, D. (2021). The lasting legacy of the European Reformation of the 16th century: Protestant foundations of modern educational reasoning. *Journal of Beliefs & Values*, 42(1), 9–22. <https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1818934>
- Zuckerman, M., Gilead, T., & Benbaji, Y. (2024). Thinking with Spinoza, Locke, and Dewey about self-control, education, and democracy. *Studies in Philosophy and Education*, 43(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11217-023-09912-1>