

خودپیروی اخلاقی از منظر اخلاق اصالت تیلور و تبیین ملاحظات آن در تربیت^۱

دکتر مرضیه عالی^۲ و محمد روانبخش^۳

چکیده

هدف اصلی این پژوهش تبیین ملاحظات تربیتی حاصل از خودپیروی اخلاقی مبتنی بر تلقی چارلز تیلور از ایده اصالت است. این پژوهش شامل دو بخش است: بخش اول به تبیین ایده اصالت و اخلاق مبتنی بر آن از منظر تیلور می‌پردازد. بنا بر یافته این بخش خودارجاعی مستور در ایده اصالت از منظر تیلور محدود به حیطه روش و شیوه زیستن است، نه حیطه محتوا. بخش دوم به تبیین ملاحظات تربیتی این موضوع اختصاص دارد. منظور از ملاحظات نه تنها اصول، بلکه هر آن چیزی است که بتوان (و یا باید) مبتنی بر یافته‌های بخش پیشین برای امر تربیت لحاظ کرد یا پیشنهاد داد. در این بخش پنج ملاحظه تربیتی مبتنی بر دو اصل التزام و تعلق در دو بخش جداگانه استخراج شد. ملاحظات مبتنی بر اصل التزام عبارت‌اند از: ۱- تقویت قوه استدلال، ۲- تقویت حس تکلیف‌پذیری در قبال خویشتن، ۳- تقویت خودآگاهی و خودگزینشی در انتخاب‌های اخلاقی و ملاحظات مبتنی بر اصل تعلق شامل موارد زیر است: ۱- توجه به نقش ارتباطات اجتماعی و خانوادگی در امر تربیت، ۲- توجه به گسست فرهنگی موجود بین والدین و فرزندان در امر تربیت.

واژگان کلیدی: اصالت، اخلاق اصالت، خود پیروی، چارلز تیلور، ملاحظات تربیت

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۷/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۱۷

۲. استادیار گروه مبانی فلسفی اجتماعی تعلیم و تربیت دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده

مسئول): m.aali@ut.ac.ir

۳. کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه تهران

مقدمه

یکی از غایات مهم تربیتی این است که ما متری را به گونه‌ای تربیت کنیم که عاملیت سائق‌ها و محرک‌های بیرونی و محیطی را در او بی‌اثر سازیم، به گونه‌ای که جذابیت مربی و یا دیگرانی که برای او مهم هستند (دیگران مهم) محرک او در انجام فعلی نباشد. عمل از درون خود فرد برخیزد نه آن‌که مقلدانه^۱ باشد.

توجه و التفات به خویشتن و خودآگاهی در دوره‌های مختلف به انحای مختلف بسیار مختلفی صورت گرفته‌است. شاید بتوان فلاسفه یونان را اولین فلاسفه‌ای دانست که به خویشتن و مراقبت از آن پرداخته‌اند. ریشه لغوی خودگردانی به فلسفه یونان برمی‌گردد که در آن جا اتونوموز^۲ به معنای داشتن قوانینی برای خود بوده است (آکسفورد، ۲۰۱۵). دورکین^۳ (۲۰۱۵) بر این اعتقاد است که خودگردانی نوعی فعالیت درجه دوم درباره خواسته‌ها، ترجیحات و آرمان‌های فرد در جهت انسجام‌بخشی و معنادهی به زندگی است. به تعبیری دقیق‌تر مواد اولیه خودگردانی در واقع قوانین و مقررات دیگران و خود می‌باشد. از این منظر فرد خودپیروکسی است که می‌خواهد آن چه هست باشد، نه آن چه محیط یا دیگران مهم از او انتظار دارند. به عبارتی او برای انتخاب خودش ارزش قائل است و می‌خواهد خودش باشد. این موضوع علاوه بر رویکردهای فلسفی از نظر روان‌شناسی و در پیوند با اخلاق نیز مورد توجه بوده است. پیازه برای تکامل اخلاقی سه دوره را بر می‌شمارد:

۱) مرحله ناپیروی^۴: این مرحله از تولد آدمی شروع می‌شود، در دوسالگی به اوج خود می‌رسد و تا هفت سالگی رگه‌هایی از آن دیده می‌شود.

۲) دگرپیری: در این مرحله که اصطلاحاً مرحله «پسرخوب، دخترخوب» نیز نامیده می‌شود، فرد در انتخاب خوب یا بد بسیار تحت‌تاثیر محیط اطراف خود و جزا و پاداش‌های انجام کار است. هم‌چنین در این دوره رفتار افراد بسیار تحت‌تاثیر دیگران مهم^۵ است.

۱. کودک در ابتدا رفتار تقلیدی دارد، اما تقلیدهای او بعضاً آگاهانه نیست. اما در اثر رشد بیشتر به فرایند تقلید آگاهانه دست می‌یابد. البته تقلید آگاهانه که به معنای تبعیت از نظریات و دیدگاه‌های یک دانشمند و متخصص صورت می‌گیرد، مانند تبعیت بیمار در مصرف دارو از پزشک و تقلید از یک مرجع دینی در احکام دین، امری پسندیده است، زیرا انسان نمی‌تواند در تمامی رشته‌ها متخصص باشد. لذا باید از نظر متخصصان رشته‌های دیگر تبعیت کند که این امر با استقلال او منافاتی ندارد.

2. Autonomos
3. Dworkin
4. Anomy
5. Other Significant

۳) خودپیروی^۱: در این مرحله آموخته‌های فرد توسط خودش ارزیابی می‌شود. این ارزیابی می‌تواند از راه عقل، شهود و یا احساس باشد. در نهایت به این نتیجه می‌رسد که فلان عمل ارزشمند است و آن را انجام می‌دهد.

خودپیرو^۲ دقیقاً به معنای قوانین از ناحیه خود است (جهانگیر زاده، ۱۳۹۰). در این مرحله ارزش‌های اخلاقی درونی‌شده و استقلال فرد از دیگران و خلاقیت او در زندگی بسیار حائز اهمیت است. شخص فرد خودپیرو یا خودپیرو کسی است که استقلال در تصمیم‌گیری و انتخاب دارد و می‌خواهد آنچه هست باشد، نه آنچه محیط یا دیگران مهم از او انتظار دارند. به عبارتی او برای انتخاب خودش ارزش قائل است و می‌خواهد خودش باشد. «دیردن» اتونومی را این‌گونه تعریف کرده است: «نوعی ظرفیت یا توانایی بالقوه برای انتخاب مستقل و تنظیم آزادانه رفتار شخصی و عمل بر مبنای دلائلی که از درون خود فرد نشأت گرفته‌اند» (دیردن به نقل از پاک‌سرشت و همکاران، ۱۳۸۸).

این مفهوم از منظر تربیتی می‌تواند بسیار تأمل‌برانگیز باشد. از طرفی برای افراد مستقل و خلاق و متکی به خود در مقایسه با افراد تابع و پیرو نظر و عمل دیگران ارزش و احترام مضاعفی قائلیم و افرادی را که کارهایشان نه بر اساس تقلید از دیگران، بلکه بر اساس اهداف خلاقانه و منحصر به فرد خود به پیش می‌برند، تحسین می‌کنیم، اما از طرف دیگر شاهدیم بسیاری از افراد معمولی که به دنبال فرد خودپیرو شدن رفته‌اند، به تدریج از اجتماع بریده شده و به سمت بوالهوسی و خودپرستی و ابتذال اخلاقی سوق یافته‌اند، اما با این حال هنوز برای اتونومی احترام خاصی قائل هستیم و در مجموع شخص فرد خودپیرو را بر شخصی که صرفاً مقلد است ترجیح می‌دهیم. مؤید این مطلب آن است که ما در مقابل سؤال زیر باید کمی فکر کنیم و پاسخ سؤال آن قدر هم برای ما بدیهی نیست.

سؤال: اگر فرد خودپیرو شخصاً به این نتیجه برسد که فلان عمل برایش مفید و معنادار است، هرچند مخالفت آشکار با هنجارهای پذیرفته شده اجتماعی داشته باشد، آیا عقیده‌اش قابل احترام است؟ می‌توان سؤال را این‌گونه طرح کرد که: «اتونومی تحت چه شرایطی می‌تواند به‌عنوان یک هدف تربیتی پذیرفته شود؟»

1. Autonomy

2. Autonomous

این پژوهش، خودپیروی اخلاقی را مبتنی بر تلقی تیلور از ایده اصالت بررسی می‌کند. لذا ابتدا دیدگاه تیلور در باب اخلاق اصالت بررسی می‌شود و شروط خودپیروی اخلاقی معنادار استخراج می‌شود و سپس ملاحظات برای تربیت ارائه می‌گردد.

روش‌شناسی و روش پژوهش

از منظر روش‌شناسی پژوهش رویکرد مقاله فلسفی و استنتاجی است. این پژوهش به دو بخش تقسیم می‌شود: بخش اول، تبیین دیدگاه تیلور در باب اخلاق اصالت و لوازم آن و تحدید مفهوم خودپیروی بر اساس این لوازم؛ بخش دوم، تبیین و استنتاج ملاحظات تربیتی مبتنی بر خودپیروی مدنظر تیلور. در بخش اول با بررسی آثار تیلور در زمینه اخلاق اصالت و استخراج دیدگاه او به توصیف ریشه‌های تاریخی نظر تیلور خواهیم پرداخت. بدین منظور قبل از توصیف نظر تیلور در باب اخلاق اصالت، به ریشه‌های این مبحث و تاریخ شکل‌گیری آن در فرهنگ مدرن و زمینه‌های طرح این مسئله در فرهنگ غرب اشاره می‌شود. هم‌چنین زمینه‌های فکری تیلور و منظرگاه تیلور تبیین شده است. یعنی مشخص شده است که تیلور از چه موضعی صحبت می‌کند. سپس بر اساس مؤلفه‌های مبنایی نظر تیلور در بحث اخلاق اصالت خودپیروی تحدید می‌گردد. در بخش دوم به ملاحظات منتج از این مولفه‌ها پرداخته شده است.

می‌توان گفت که فرهنگ مدرن متأخر در دوران نوزایی خود به سر می‌برد؛ زیرا برخلاف سلف خودش، ساختارشکن است و پارادیم‌های به‌حاشیه رانده‌شده در دوره مدرن متقدم را به گفتگو فرامی‌خواند تا به معنا و مفهوم جدیدی از انسان و هویت دست یابد. بنابراین استنباط دلایل ایجابی تربیتی از این فرهنگ به‌دور از انتظار است. ملاحظات تربیتی به معنای هر آن چیزی است که در تربیت می‌توان و یا باید مبتنی بر تلقی تیلور از اخلاق اصالت لحاظ کرد.

سیر تحول تاریخی ایده اصالت و خودپیروی از منظر فلاسفه

authenticity^۱ در لغت به معنای اصیل بودن (فرهنگ هزاره) و در اصطلاح به معنای خودبودن و استقلال‌داشتن و تقلیدنکردن از دیگران است. شخص اصیل کسی است که افکار و جهت اعمالش را از بیرون از خودش اخذ نمی‌کند. این واژه به زبان آلمانی «آیگن

تلیخت»، به معنای «آن چه از آن خود فرد است»، نامیده شده است (گینن، ۱۳۹۲ و لگنهاوزن، ۱۳۸۴). این ایده منبع اخلاق را درون آدمی قرار می‌دهد که در دوره‌های مختلف بروز و نمودی بسیار مختلف دارد و نمی‌توان یک صورت واحد و متعین برای آن عرضه کرد. در زمان آگوستین این ایده نافی ارتباط ما با خدا نبود، بلکه به‌عنوان مسیر ایمن ارتباط با خدا تلقی می‌شد. هررد^۱ معتقد بود که ندای درونی ما منحصر به فرد است و نباید زندگی خود را با مقتضیات بیرونی وفق دهیم.

درست است که ریشه اصالت به نهضت رمانتیسم برمی‌گردد، اما از آن زمان تاکنون طرح این مسئله به اشکال دیگر و در مقاطح دیگر ادامه یافت. دوره دیگری که ایده اصالت مطرح شد، در مکتب اگزیستانسیالیسم مخصوصاً در آثار هایدگر^۲ بود. هایدگر به‌عنوان منتقد مدرنیته برخلاف اندیشمندان متقدم مدرن هم چون دکارت که با اتکای صرف به عقل آدمی جایگاه انسان را به سوژه اصلی ارتقا می‌دهد و بحث تفکیک سوژه و ابژه را مطرح می‌کند. به‌طور کامل این منظر و زاویه را رها کرده و حتی آن را انحراف بزرگ در فهم انسان از حقیقت می‌داند. از نظر هایدگر (قرن بیستم) آنچه به گوهر علم تعین می‌بخشد، گوهر حقیقت است نه ذهن بشر. برای وی رابطه موجود و وجود، مهم و محوری است؛ موجودی که دلیل بر نحوه هستی انسان و وجودی که حقیقت محض هستی است، نه رابطه بین سوژه و ابژه. هایدگر عصر مدرن را «عصر تصویر جهان» در ذهن انسان می‌نامد و معتقد است که ابهامات اخلاقی، ناشی از انحرافی بود که توسط دکارت با شکاف بین سوژه و ابژه در عصر مدرن متقدم شکل گرفت. به‌نظر او هرکس باید تنها خودش به این سؤال جواب دهد که زندگی معنادار چیست؟ (کوکب، ۱۳۸۳). هایدگر با مطرح کردن مفهوم «دازاین» به هستی منحصر به فرد هر فرد از نوع انسان محوریت می‌دهد، به‌نحوی که از نظر او تقلید از نقش انسان کلی (نوع انسان) به‌منزله زیستنی غیراصیل محسوب می‌گردد. هایدگر زندگی و هستی اصیل را آن نحوه از زیستن می‌داند که در آن حاضریم مسئولیت کامل هرآنچه انجام می‌دهیم، بپذیریم. این‌که آحاد جامعه امری را طلب می‌کنند، هیچ ترجیحی برای ما نمی‌سازد که ما هم بهتر است چنین کنیم. هایدگر در بخش اول کتاب «هستی و زمان»

1. Herder

2. Heidegger

بحث می‌کند که چگونه «دازاین» می‌تواند به وجود اصیل خود نائل شود. وی گذر زمان و جریان به سوی نیستی را تنها راه نیل به این مقصود می‌داند (شادی، ۱۳۸۲).

مقطع دیگری که در آن ایده اخلاقی اصالت مطرح شد، در آثار فیلسوفان انتقادی همچون فوکو و دریدا است. منتقدان مطلق و سرسخت مدرنیته که آن را به کلی نفی می‌کنند. فوکو برخلاف تیلور که نظر مثبتی به کلیت آن دارد، مدعی است شکل‌گیری شخصیت انسان در حوزه معیارهای اخلاقی در یونان و روم شکلی خاص داشت و برمبنای خاصی استوار بود. در یونان باستان مشغله اصلی ذهن و پرسش مرکزی شکل‌گیری و خودآفرینی نفس بود و حکومت برخورد و کنترل بر نفس کم‌کم شکلی منظم و ماهیتی اخلاقی پیدا کرد. حکومت برخورد، یعنی ارتباطی که فرد با خود برقرار می‌سازد و از این طریق نفس خویش را کنترل می‌کند. این برای یونانیان عملی اخلاقی محسوب می‌شده است. فوکو در واقع سعی داشت، بداند که چگونه شد که این سلامت نفسانی یونانی-رومی در فرهنگ دینی مسیحیت^۱ به انحراف کشیده‌شد. او از اخلاق زیباشناختی که مقصودش آرمان‌های اخلاقی یونان باستان است، حمایت می‌کند. ویژگی این نوع اخلاق اهمیت دادن به سلامت و سعادت نفس است. در این نوع اخلاق، ارتباط و تجربه فردی شخص با خویشتن اهمیت دارد. تجربه فردی به معنای ارتباط درونی فرد با خودش است. به این معنی که چگونه فرد قادر است از خود مراقبت و نفس خویش را کنترل کند و به این طریق ارباب خویشتن گردد تا به سلامت و سعادت دست یابد. از نظر یونانیان فردی که بتواند بر این مهم دست یابد، در حقیقت زیباترین چهره زندگی را برای خویش ترسیم کرده‌است و صاحب گوهر اخلاقی شده است و به هنر «بهتر زیستن» به‌عنوان یک آرمان اخلاقی دست‌یافته‌است. از دید او اخلاق یونانی مصداق حقیقی اخلاق زیباشناختی است و اخلاق عقلانی فرهنگ به دلیل دستوری بودنش قابل اعتماد نیست. در اخلاق زیباشناختی فرد آزادانه و با اختیار در یک ارتباط درونی اقدام به کنترل سرکشی‌های نفس خویش می‌کند و از تسلیم شدن در برابر تمایلات نفس سر بازمی‌زند. چنین فردی دیگر برده خواسته‌هایش نیست و به‌زعم فوکو این معنای حقیقی آزادی است (سجادی و علی آبادی، ۱۳۸۷).

۱. مسیحیت توسط کلیسای روم تحریف شد و خود نیز به بیراهه رفته است.

اخلاق اصالت^۱ از منظر چارلز تیلور:

چارلز تیلور (۱۹۳۱) فیلسوف بزرگ کانادایی است که سعی در تقویم و صورت‌بندی نوینی از اخلاق اصالت دارد. تیلور معتقد است ایده اصالت به نحوه ارتباط با درون خود اهمیت حیاتی می‌دهد و همین اهمیت داشتن ارتباط با خویشتن در ایده اصالت است که به آن نیروی اخلاقی عظیمی می‌بخشد. این که «من احساس کنم که شیوه زیستن خود را تنها از کند و کاو در درون خود می‌توانم بیابم و این که چیزی است که فقط من می‌توانم آن را کشف کنم و ضمن بیان آن خود را تعریف کنم، نیرو و قدرتی را محقق می‌سازم که متعلق به خودم است» (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۲۹). به نظر تیلور با گذر زمان این عنصر ارزشمند از بین رفته و ملاک عینی که ما «باید» بر اساس آن زندگی کنیم، جایش را به ایده پوچ و تناقض‌آمیز خودگزینی^۲ داده است. ایده‌ای ذهن‌گرا که برای نفس انتخاب و احساس فرد بدون توجه به محتوای امر انتخاب‌شده ارزش قائل است. تناقض‌آمیز بودن آن بدین خاطر است که اگر قرار باشد انتخاب و احساس ما امری را مهم و ارزشمند سازد و امور ارزش مستقل از ما نداشته باشند، دیگر هیچ‌چیز خارج از ما مهم نخواهد بود (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۳۹). به نظر تیلور این اصطلاح در فلسفه اخلاق غرب و مخصوصاً در فرهنگ معاصر به سمت خودمحوری و خودشیفتگی و آزادی بی‌حدوحد متمایل شده است، تمایلی که وی آن را گونه‌ای ابتدال و انحراف از ایدئال حقیقی و اصیل اصالت می‌داند و سعی دارد با طرح و نقد قرائت مدرن، ایدئال حقیقی و لوازم اجتناب‌ناپذیر و مطالبات اخلاقی آن را بیان کند. وی در توصیف وضعیت دردناک انسان در فرهنگ اصالت معاصر می‌نویسد: هنگامی که فرهنگ اصالت به هر دلیلی در خودمحوری سقوط کند، از خودبیگانگی ظاهر می‌شود. چرا که خودمحوری با نابودکردن تمام افق‌های معنابخش ما را به وسیله سطحی‌نگری مترتب بر آن تهدید می‌کند. «ما یک‌باره متوجه می‌شویم وضعیت‌مان هم چون یک تراژدی است که باید بدون هرگونه معنای وجدانی، در یک دنیای خاموش و بی‌معنا، خلق ارزش کنیم، ولی در لحظه بعد این ایده با توسل به گرایش درونی خود دنیایی سطحی‌زده و بی‌معنا را عرضه می‌کند که در آن اصلاً گزینش‌ها و ارزش‌های واقعا معناداری وجود ندارند، چرا که اساساً مسایل مهم و اساسی وجود ندارد» (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۶۸). منظور تیلور این است که اخلاق اصالت مدرن

1. The Ethics of Authenticity

2. Self-choice

تا بدان جا به سمت خودمحوری سوق یافته و از مسیر اصیل و راستین‌اش منحرف شده که اساسی بودن و مهم بودن مسایل را هم به فهم شخصی و فردی واگذار نموده‌است و به سمت نوعی ذهن‌گرایی شدید متمایل گشته‌است.

اخلاق اصالت، آرمان اخلاقی ایده اصالت است. تیلور معتقد است در فرهنگ معاصر غرب، فردیت موجود در این ایده به نحوی فربه شده که به تمام ارزش‌های فراخود پشت‌پازده و انسان مدرن را در سرگردانی رها کرده‌است. تیلور آرمان اخلاقی اصیلی برای اصالت متصور است که انسان را به یک زندگی غنی‌تر با مسئولیت‌پذیری بیش‌تر به خود دعوت می‌کند که همان خود شکوفایی^۱ واقعی است که از نظر وی این آرمان اصیل و ارزشمند متأسفانه وسیله‌ای برای بوالهوسی^۲ و تن‌آسایی^۳ گشته‌است (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۷۴). به‌نظر تیلور ایدئال اخلاقی فوکویی نیز نهایتاً به سمت خودمحوری و سوبژکتیویسم اخلاقی سوق می‌یابد که تیلور شدیداً با آن مخالف است و آن را گزاره‌ای بی‌معنا و خودابطال‌کننده می‌داند. ایده اصالت فوکویی به معنای بازآفرینی مستمر خویش‌تن است، اما نه بر اساس معیارها و خیرهای بیرون از ما، بلکه با معیارهایی کاملاً شخصی و درونی (تیلور، ۱۹۸۵).

مواضع متقابل در خودپیروی اخلاقی

خودپیروی مخالفان و موافقان سرسختی دارد، جبهه موافقان را غالباً لیبرال‌های بی‌طرف و نسبی‌انگار و جبهه مخالفان را غالباً جماعت‌گرایان و لیبرال‌های عقل‌گرا شکل داده‌اند. جماعت‌گرایان از آن‌رو به مخالفت برمی‌خیزند که برای مشارکت اجتماعی و مسئولیت‌های مدنی و همبستگی اجتماعی ارزش و اعتبار قائل هستند و در صددند که تعادلی بین آزادی و حقوق فردی و مسئولیت‌های مدنی ایجاد کنند. جماعت‌گرایان این‌گونه جریان‌های فردگرایانه را به‌این‌خاطرکه منجر به اتمیسم اجتماعی و متلاشی‌شدن یک ملت و جماعت می‌شوند، پوچ و بی‌معنا می‌دانند (قهفرخی، ۱۳۹۶) و معتقدند که این ایده در شکل افراطی‌اش به سمت خودشیفتگی و خودگزینشی مطلق و خودمحوری افراطی مبتنی بر احساس‌گرایی در حوزه اخلاق سوق خواهد یافت و چه‌بسا دستاویز و بهانه‌ای برای بوالهوسی گردد (تیلور،

1. Self-fulfilment
2. premissivence
3. laxity

۱۹۹۱). منظور از اتمیسم^۱ اجتماعی این است که جامعه به حالت اتم‌های (افراد) مجزا از هم درمی‌آید. اتم‌هایی که «کاتوره‌وار» و بدون هیچ نظم واحدی و بدون هیچ مسیر مشخصی هرکدام به یک جهت می‌روند. نقد اساسی ای که بر این جریان فردگرا وارد است، این است که اکثر کسانی که ادعای استقلال و فرد خودپیروبودن دارند، غالباً به یک نقطه می‌رسند، درحالی‌که این با هدف شخص فرد خودپیروکه یافتن مسیر خاص خودش است، سازگاری ندارد (لگنهاوزن، ۱۳۸۴). پاک‌سرشت و همکاران (۱۳۸۸) دو نگرانی عمده جماعت‌گرایان را این‌گونه بازگو می‌کنند: «اگر خودگردانی به معنی وضع قوانین و الگوی زندگی توسط خود فرد باشد، آن‌گاه چه تضمینی وجود دارد که فرد خودپیرو از قوانین و ارزش‌ها و معیارهای جامعه تبعیت نماید؟ اگر بخشی از اعضای جامعه به بهانه خودپیروی، ارزش‌های اجتماعی را نفی نمایند، آیا اصول تعهد اجتماعی و تعامل مشترک برمبنای ارزش‌ها در معرض خطر قرار نمی‌گیرند؟ ثانیاً واگذاری اختیار کامل به فرد در انتخاب و تصمیم‌گیری و نبود عاملی نظارت‌کننده بر اعمال و رفتار افراد، ممکن است آن‌ها را به پیروی صرف از تمایلات و خواهش‌های درونی سوق دهد و باعث گردد که آن‌ها تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب‌های زندگی خویش را در راستای برآوردن این امیال قرار دهند که در این صورت این شیوه از خودگردانی را نمی‌توان به‌عنوان هدفی مثبت برای تربیت قلمداد کرد» (پاک‌سرشت، حیدری، صفائی‌مقدم و مهرعلیزاده، ۱۳۸۸، ص: ۵-۶). چارلز تیلور^۲ بحث مستوفایی درباره چالش‌های پیش روی ایده اخلاقی دارد که در کتاب اخلاق اصالت^۳ به نقدوبررسی مفصل آن پرداخته است. وی با این‌که تفاوت‌های فرهنگی و تکثر معیارهای ارزشی جوامع و کلونی‌ها را به رسمیت می‌شناسد و می‌پذیرد، اما درعین‌حال برخلاف منظرانگاران^۴ چون ریچارد فولی^۵ که این تکثر را مانع قضاوت و ارزیابی بین آن‌هاست. اجتناب از فروافتادن در نسبی‌گرایی و منظرانگاری^۵ که مانع هرگونه قضاوت در انسان شود، وجه افتراق وی از نسبی‌گرایان است.

-
1. Atomism
 2. Charles Taylor
 3. The Ethics of Authenticity
 4. Richard Foley
 5. Perspectivism

تیلور از آزادی مطلق سوژه دفاع نمی‌کند و معتقد است که سر انجام رهایی از تمام زمینه و افق‌های پیش روی انسان بر فرض امکان، اسارت تحت خواسته‌های فردی ناچیز و پست است که نهایتاً به پوچی و بی‌معنایی ختم خواهد شد و همین امر یعنی رهایی و پوچی و سستی را یکی از نتایج ملال‌انگیز فرهنگ اصالت معاصر معرفی می‌کند (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۴).

همچنین «تیلور» بر این اعتقاد است که نگرش‌های نونیچه‌ای مبنی بر این‌که تمام دیدگاه‌های اخلاقی صرفاً نظام‌ها و ساختارهایی تحمیلی از سوی ما انسان‌ها بر واقعیت هستند، کاملاً تأییدشدنی و نوعی خودفریبی^۲ هستند. وی معتقد است که جهت‌گیری انسان به خیر مهم‌ترین وجه مشترک ما انسان‌هاست و ما انسان‌ها تمایز کیفی بین شیوه‌های زیستن را درک می‌کنیم که این امر ناشی از این است که ما خیری را برتر از خیر دیگر می‌دانیم. از نظر وی وجود خیرهایی به‌عنوان منابع اخلاقی جهت‌دهنده به‌گزینش‌های ما واقعیتی انکار ناپذیرند و دیدگاه‌های نافی تمایز هم از این امر مستثنی نیستند، چراکه آن‌ها هم به‌خاطر نگرش و موضعی که از امر خیر در ذهن دارند، تمایز کیفی را نفی می‌کنند. اگر مطلقاً وجهی از تمایز را در ذهن نداشتند، سعی در بیان موضع خود نمی‌کردند. به نظر وی این نوعی خودفریبی است که ما فکرکنیم از موضعی اخلاقی صحبت نمی‌کنیم. تیلور تاثیر عوامل اجتماعی و روایات تاریخی و دینی و... را در فهم ما از خیر می‌پذیرد، اما معتقد است انسان می‌تواند با تعامل با دیگران و دیگر فرهنگ‌ها، فهم خویش را از امر خیر ارتقا بخشد و به خیر برتر نائل شود (تیلور، ۱۹۸۹).

شرایط لازم برای تحقق آرمان اصالت

نقد تیلور بر اخلاق اصالت معاصر که مروج خودمحوری و خودشیفتگی^۳ در حوزه ارزش‌ها و اخلاقیات است مبتنی بر یک مسئله مهم با عنوان «افق‌های گریز ناپذیر^۴» است. همان‌طور که گفته شد، تیلور قصد دارد با استفاده از لوازم خود اصالت، اصالت واقعی را معرفی نماید. ایدئال اخلاقی اصالت، خودشکوفایی، یافتن هویت خویش و کشف احساس

1. Horizon
2. Self-deception
3. Narcissism
4. Inescapable Horizontes

وجود خود است. تیلور می‌خواهد پذیرفتنی‌نبودن شیوه‌هایی از خودشکوفایی را که بدون در نظر گرفتن دو امر زیر مطرح می‌شود، نشان دهد (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۳۵).

الف) امر فراخود ب) ارتباط ما با دیگران.

الف) لزوم امر فرا خود

اگر اصالت بدین معناست که «من» خودم باشم، این پرسش مطرح می‌شود که من که هستم تا آن باشم. تیلور ناظر به این پرسش می‌گوید: تعریف هویت خودم به معنای یافتن چیزی است که در تفاوت من از دیگران اهمیت دارد (نه یافتن صرف تفاوت) (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۳۵) تیلور بیان امور مهم را در خودتعریفی^۱ و آنچه که «من» را «من» می‌کند، لازم می‌داند. حالا این سؤال مطرح می‌شود که معیار ارزشمندی و اهمیت چیست؟ تیلور مدعی است که این معیار را باید در چیزی غیر یا فراتر از امیال و خواسته‌ها جستجو کرد و قصد دارد بدین نکته التفات دهد که ما انسان‌ها امور را به‌خاطر نسبتشان با «امر دیگر» و یا «عنوان دیگر» مهم و ارزشمند می‌شماریم، نه به‌خاطر خودشان. وی این امر یا عنوان دیگر را امر فراخود و یا افق می‌نامد. مراد از افق هر امری است که معیار قضاوت درباب ارزشمندی و اهمیت امور دیگر باشد که می‌تواند مثلاً ریشه در تاریخ، فرهنگ، طبیعت، مطالبات اجتماعی، راهنمایی از سوی خدا و یا هر چیز دیگر داشته باشد. تیلور (۱۹۹۱) می‌گوید: «وقتی می‌خواهیم اصالت و هویت خود را تعریف کنیم، متوجه می‌شویم که باید برخی اموری را که مهم هستند، به‌عنوان زمینه و معیار قبول کنیم». بنابراین از نظر وی اموری کاملاً شخصی که مرتبط به هیچ امر مهم و یا حاکی از هیچ امر مهمی نباشند، نمی‌توانند معرف ما باشند. مثال وی این است که تعریف خود به این که شخصی هستم که مثلاً ۳۷۳۲ تار مو دارم، نمی‌تواند تعریف مفید و معناداری از «من» باشد، مگر این که مثلاً حاکی از یک عدد مقدس باشد که در این صورت به‌خاطر ارتباط با آن امر مقدس است که معنا و اهمیت می‌یابد. طبق نظر تیلور اگر ما درصدد تحقق خویشتن خاص خود (ایدئال اصالت) هستیم و می‌خواهیم ویژگی‌های منحصربه‌فرد خود را شکوفا سازیم، باید در نظر داشته باشیم که باید این ویژگی‌ها، مهم و ارزشمند باشند و تعیین مهم بودن آن‌ها وابسته به انتخاب ما نیست و احساس کاملاً فردی و شخصی ما نمی‌تواند ملاک و معیار ارزشمندی و اهمیت امور باشد،

چرا که اگر وابسته به انتخاب و احساس ما باشد، اهمیت آن‌ها منتفی خواهد شد (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۳۹). وی در جایی دیگر می‌گوید: «اگر بخواهیم تعریفی معنادار از خود ارائه دهیم، نمی‌توانیم افق‌هایی را که امور مختلف با توجه به آن اهمیت می‌یابند (سنجیده می‌شوند) انکار کنیم. انکار افق‌ها نوعی خودابطالی است که در فرهنگ ذهن‌گرای معاصر رخ داده است» (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۳۷). از نظر وی لازمه مهم بودن یک چیز آن است که به امری فراتر از انتخاب ما متصل باشد. لذا امور کاملاً خودگزین و دل‌به‌خواه فاقد ارزش و اهمیت‌اند! وی به‌عنوان مثال به همجنس‌گرایان اشاره می‌کند که برای توجیه عملشان دم از خواست دل می‌زنند و ارجاعی به افقی ورای عملشان نمی‌دهند. لذا برخلاف ادعای بزرگشان مبنی بر هم‌ارزی و یکسانی انحای مختلف جهت‌گیری‌های جنسی، عملی کاملاً شخصی و فاقد اهمیت را مرتکب می‌شوند (و البته این عمل شنیع در فرهنگ دینی ما امری نامشروع می‌باشد و نه فاقد اهمیت).

از نظر تیلور ما وقتی به معنای واقعی خودمان هستیم (اصیل هستیم) که در افق مسائل مهم باشیم و برتری برخی امور بر امور دیگر را به‌طور پیشینی پذیرفته باشیم. تیلور مدعی است که اگر اصالت درست فهمیده شود، امور فراخود را تأیید می‌نماید (تیلور، ۱۹۹۱).

تذکر این نکته ضروری است که تیلور در اینجا درصدد اثبات اصل ضرورت وجود معیار فراخود به‌عنوان شرط لازم تحقق اصالت اصیل و واقعی است و به‌هیچ‌وجه قصد داوری و تعیین یک معیار معین و مشخص را ندارد و چه‌بسا این معیار را بنا بر هویت سیالی که برای انسان قایل است، سیال بداند، اما با این حال اصل ارتباط با معیار فراخود را جهت معنایابی گریزناپذیر می‌داند، لذا در حوزه ارزش‌های اخلاقی نه در طیف مطلق‌گرایان هم چون افلاطونیان قرار می‌گیرد که یک خیر ثابت و عینی را ملاک، الگو و سرمشق تمام ارزش‌ها و زیبایی‌ها می‌دانند و نه در طیف نسبی‌انگاران مطلق و بی‌طرف که تخصصاً بحث خیر را از مباحث خود خارج می‌دانند.

(ب) لزوم ارتباط ما با دیگران

با توجه به مباحث قبلی مشخص شد که اصالت مورد تأیید تیلور حاوی برخی از مفاهیم جمعی است. در این باره تیلور می‌گوید: «ما هویت خود را گاه در موافقت و گاه در تضاد با آنچه که دیگران مهم (آن‌ها که برای ما مهم هستند، مثل دوستان و والدین) می‌خواهند، تعریف می‌کنیم» (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۳۴). از نظر تیلور دیگران مهم صرفاً نقش ابزاری برای ما در تعریف هویت‌مان ندارند، بلکه آن‌ها نقشی بسیار پررنگ‌تر از این‌ها دارند. آن‌ها عاملیتی

در تعیین هویت ما دارند. چه بسا این تعاملات و ارتباطات درک ما را از خیر و امر مهم تغییر دهد. ما می‌توانیم خودشکوفایی و تحقق خویشتن را نه در تمرکز بر خود و بلکه در تعامل با دیگران بیابیم. این که ما دغدغه‌های دیگران را دغدغه‌های خودمان بدانیم و صرفاً بر خواسته‌های خود متمرکز نشویم، مانعی برای شکوفایی‌مان نیست، بلکه اتفاقاً لازمه آن است. مفاهیمی چون به رسمیت شناختن تفاوت‌های انسان‌ها و پذیرش و به رسمیت شناختن تکثر و تنوع نقش‌ها و چندفرهنگ‌گرایی از مفاهیم محوری فرهنگ اصالت معاصر است. گروهی ضرورت تعامل با دیگران را مستلزم پذیرش و به رسمیت شناختن انسان‌ها با تمام تفاوت‌هایشان می‌دانند و لذا نتیجه می‌گیرند که باید برای انتخاب انسان‌ها با تمام اختلافی که در جهت‌گیری‌ها و مواضع اخلاقی‌شان دیده می‌شود، احترام قائل شد و ارزش مساوی به آن‌ها داد و هیچ موضعی را برتر از موضع دیگر ندانست. افراد ارزش‌های خاص خود را دارند که باید به آن‌ها احترام گذاشت (البته این نگرش قابل نقد است). بر این مبنا که نسبی‌گرایی نام دارد، هر فرد حق دارد سبک و شکل زندگی خود را بر مبنای تلقی خودش از امر مهم انتخاب کند. تیلور شناسایی را می‌پذیرد و حتی آن را یک نیاز ضروری برای انسان قلمداد می‌کند، اما شناسایی برابر فاقد هرگونه قضاوت را هرگز. تیلور ضمن مخالفت با این موضع مدعی است که اتفاقاً شناسایی برابر انسان‌ها مستلزم پذیرش یک افق مشترک توافق شده است. استدلالش این است که در صورت نپذیرفتن معیار و حقوق مشترک، امر شناسایی برابر بی‌معنا و فریب خواهد بود.

درواقع هدف تیلور از مطرح کردن بحث ضرورت وجود افق‌های مستقل از انتخاب ما و ضرورت ارتباط ما با دیگران این است که نشان دهد می‌توان محتوای ایده اصالت را عقلاً ثابت کرد، هرچند با یک استدلال کلی و متقاعد کننده تا زمینه فهم بهتر از ایده اصالت را که در فرهنگ معاصر به ابتدال کشیده شده است، فراهم آورد (تیلور، ۱۹۹۱، ص: ۳۲). به عبارتی دیگر قصد دارد با رویکردی صرفاً منطقی-تحلیلی وارد بحث شود و ضرورت شروط یادشده را اثبات نماید.

جمع‌بندی

از نظر تیلور افراد هنگامی به فردیت و استقلال خود دست‌می‌یابند که در یک تعامل ارتباطی بین‌الذهانی مشارکت داشته باشند. به عبارتی داشتن زندگی مستقل اخلاقی افراد، در گروهی تبادلات بین‌الذهانی آن‌ها در اجتماع است (کالهن، ۱۹۹۸). تیلور معتقد است که فهم ما از خویشتن ثابت نیست و ما نمی‌توانیم یک تعریف مشخص برای همیشه از خود

ارائه دهیم. ما هویت ثابت و عینیت یافته و از پیش تعریف شده‌ای نداریم. هویت ما متأثر از فرهنگ و تعاملات اجتماعی مستمراً در حال تغییر است و ما باید استقلال اخلاقی خود را در این چارچوب ببینیم. این چارچوب می‌تواند ترکیب مناسبی از خودپیروی بودن و اجتماعی بودن را ارائه دهد که هم حافظ فردیت افراد باشد و هم حافظ جمعیت آن‌ها (کالهون، ۱۹۹۸). می‌توان این بیان را در قالب قیاس شکل اول به این شکل ارائه کرد:

- خودپیروی و استقلال اخلاقی وابسته به فهم ما از خویشتن است.
- فهم ما از خویشتن وابسته به تعاملات اجتماعی ماست.
- استقلال اخلاقی ما وابسته به تعاملات اجتماعی ماست.

ملاحظات تربیتی:

مراد از ملاحظات تربیتی هرآن چیزی است که بتوان مبتنی بر دو مولفه اصلی دیدگاه تیلور در تربیت لحاظ کرد. این دو مولفه عبارت‌اند از:

۱- ضرورت پذیرش موازین فراخود (اصل التزام)

۲- ضرورت تعلق به جمع (اصل تعلق)

بخش اول) ملاحظات مربوط به اصل التزام

الف) تقویت پرورش اندیشه و قدرت استدلال متربی

گفته شد که فرد باید درصدد اصلاح و ارتقای فهم خود به جهت افق‌های برتر و ارزشمندتر باشد. این امر مستلزم این است که ما قوه نظری متربی را پرورش دهیم تا بتواند معیارهایش را به طور مستمر ارزیابی کند. سیگل (۲۰۰۸) مهم‌ترین مولفه خودگردانی اخلاقی را تفکر انتقادی می‌داند؛ زیرا ارزیابی مداوم معیارها با هدف نیل به یک افق برتر ضامن حفظ خودپیروی اخلاقی متربی است. از این رو اتخاذ رویکرد سقراطی در تربیت می‌تواند در نیل به این مقصود بسیار مؤثر باشد. تربیت حاصل از این رویکرد تربیتی هم از دوام و ثبات بیشتری برخوردار است و هم یک نحوه تشخیص و استقلال اخلاقی را به متربی هدیه می‌دهد. رویکرد دیگری که به این منظور به ذهن تبادر می‌کند، رویکرد تربیت انتقادی است. اما شاید بتوان ادعا کرد که این رویکرد، برای این منظور مناسب نباشد. چراکه گاهی مشاهده می‌شود که در پرورش تفکر نقاد، آنچه اصل قرار می‌گیرد، پرورش فن و قوه نقد است که ممکن است هیچ جهت مشخصی غیر از خود نقد (به صورت منفی) نداشته باشد. بنابراین پرورش تفکر انتقادی برای نیل به تشخیص و استقلال اخلاقی کافی نیست. چرا که فاقد

جنبه ایجابی است و چه بسا تکیه صرف بر این رویکرد فرد را دچار تحیر و سرگردانی بیشتر کند. پس هدف از تفکر انتقادی باید این باشد که مربی راه را برای رسیدن به فهم مرتفع‌تری از امر خیر بی‌یامد تا به افق برتری نائل شود.

ب) تقویت مسئولیت‌پذیری مربی در قبال خویشتن

گفته شد که آزادی مطلق فرد به نحوی که بتواند خود اقدام به خلق ارزش کند و از این طریق هویتی جعلی و کاملاً شخصی و منحصر به فرد برای خود رقم زند، به هیچ‌عنوان مطلوب اخلاق اصالت و استقلال اخلاقی مدنظر تیلور نیست. بلکه فرد در زمینه و چارچوب ارزشی فراخودی مجاز به خلاقیت است. آزاد گذاشتن فرزندان به هدف کسب استقلال اخلاقی اصلاً عمل معقولی نیست، چرا که آزادی بی‌حد و حصر آن‌ها خود مانع آزادی آن‌هاست. منع فرزندان از هرآنچه موجب تضعیف نفس و اراده آنان گردد، عین آزادی آن‌هاست و موجب تقویت اراده و اختیار در آن‌ها می‌شود لذا برای پرورش عامل‌های قدرتمند، آزاد، مختار، مستقل و مسلط بر تلقیات ذهنی خود، باید مربی را مسئولیت‌پذیر و مکلف بارآورد. یکی از مهم‌ترین اشکال مسئولیت‌پذیری، احساس مسئولیت در قبال خویشتن است. رویکردی تربیتی که این احساس را در مربی تقویت نماید، بسیار موثرتر از رویکردی است که چنین نگاهی به تربیت نداشته باشد و درصدد باشد که با همراهی دائمی مربی وی را تربیت نماید. رویکرد دوم برخلاف رویکرد اول روحیه وابستگی را در مربی تقویت می‌کند و ممکن است آن چنان پیش‌رود که سبب سستی مربی در انجام وظیفه خود در قبال خویشتن گردد و این توقع نابه‌جا را در وی پرورش دهد که مربی موظف است مسیر را به وی نشان دهد. درحالی‌که اگر مربی حقیقتاً جوینده طریق باشد، خود آن را می‌یابد. خلاصه تربیت باید به‌گونه‌ای باشد که مربی احساس کند بزرگ‌ترین مسئولیت را خود در قبال خویشتن دارد و دیگران، تنها معد و معین او هستند. مربی موفق کسی است که بتواند مربی را به مرحله‌ای برساند که وی خود را به منزله بزرگ‌ترین پروژه ببیند.

ج) تقویت خودآگاهی و خودگرینشی در انتخاب‌های اخلاقی

همان‌طور که گفته شد، استقلال اخلاقی مدنظر تیلور تنها در صورت پذیرش اصل التزام معنا و مفهوم می‌یابد که البته این چارچوب‌های ارزشی را باید استدلال‌گر عملی مستقل و خودپیرو به‌طور مستمر بازبینی کند تا در تعاملات و ارتباطات سازنده به سوی افق‌های برتر ارتقا یابند. این ارتقا مستلزم این است که استدلال‌گر مستقل التفات و تسلط مستمر بر

خویشتن و تصورات ذهنی خویش داشته باشد، به نحوی که تا حد امکان افعالش از روی اختیار و آگاهی صورت پذیرد، نه از روی اقتضائات بیرونی یا گرایش‌ها و خواسته‌های پست درونی و این معنای حقیقی آزادی فردی است. آزادی واقعی آن است که فرد بر تمام افعالش تسلط و آگاهی داشته باشد و خود واقعی‌اش آن را انتخاب کرده باشد. همان‌طور که گاهی احساس نیاز ما کاذب است و با طبیعت بدن هماهنگ نیست؛ گاهی هم اعمال ما، خواست خود واقعی‌مان نیستند و عنصر اختیار و آگاهی که در معنای حقیقی «خودگزینی» نقش محوری دارد، مغفول می‌ماند و گزینش نه بر اساس اختیار و انتخاب آگاهانه، بلکه کاملاً جبری و ناآگاهانه صورت می‌گیرد. فردی که قادر به کنترل هیجان‌ها و هوس‌ها و خواست‌های نفس‌اش نیست، نمی‌توان فردی آزاد نامید. این فرد در واقع اسیر هیجان‌ها و خویشتن است. این‌گونه نیست که هرآن‌چه بخواهد انجام دهد و هرآن‌چه نخواهد ترک کند. انسان واقعاً آزاد حاکمیت بر نفس‌اش دارد و از این حاکمیت لذت می‌برد.

نکته‌ای که در تربیت باید به آن توجه شود، این است که اگر انسان ملاک و معیاری برای خود انتخاب نکند، ناخودآگاه ملاک و معیاری در ذهنش نقش می‌بندد، چرا که ذهن انسان هیچگاه بدون ملاک و معیار نزیسته است. به عبارتی دقیق‌تر به لحاظ فلسفی، هر فعلی مسبوق به علمی است. گاهی ما آگاهی به این علم داریم و گاهی آگاهی نداریم، اگر متربی بتواند به این علم که همان تصورات نهفته ذهنی‌اش است آگاهی داشته باشد، می‌تواند به آن‌ها جهت دهد و انتخاب‌های خود را مدیریت کند. در تربیت باید سعی شود که شخص متربی به این خودآگاهی ذهنی برسد تا بتواند به سطح معقول و مقبولی از خودمختاری و استقلال اخلاقی دست یابد.

بخش دوم) ملاحظات مربوط به اصل تعلق

الف) توجه به نقش دیگران مهم، در آگاهی اخلاقی متربی

با توجه به ماهیت تعاملی انسان و نقش بسزای «دیگران مهم» در تکوین هویت ما، باید به نوع و نحوه ارتباط فرزندان‌مان با دیگران اهمیت داد. بنا بر مبنای تیلور، وجود یک جامعه آزاد و گفتگومدار را می‌توان در تربیت شایسته افراد بسیار مؤثر دانست، جامعه‌ای هم چون جامعه یونان که تضارب آرای گوناگون در آن امری بسیار طبیعی و مرسوم است، مشروط بر آن‌که تفکر و تعقل در این جامعه به‌منظور ارتقای فهم و اندیشه درباب امر مهم و در جهت ارتقای سبک زیستن نهادینه شده باشد. به رسمیت شناختن تلقی‌های مختلف از افق‌ها و نقد و بررسی آن‌ها می‌تواند راه‌گشای انسان در انتخاب آگاهانه افقی والاتر باشد. حضور

متربی در این فضا می‌تواند در طی مسیر وی به‌سوی شکوفایی و کشف استعدادهایش مؤثر باشد، به‌شرطی که از رشد و بلوغ نظری کافی برخوردار باشد تا بتواند با تدبیر در نظام‌های اخلاقی موجود و خیرهای مطرح در جامعه به نگاهی فراتر از فرهنگ و سنتی که در آن زیست می‌کند، برسد و از این منظر والا به قضاوت و ارزیابی این نظام‌های اخلاقی بپردازد و آگاهی اخلاقی خود را ارتقا دهد و بدین سبب قدمی در راه شکوفایی خود بردارد. در کنار نقش دوستان و جامعه، باید به نقش والدین هم به‌عنوان «دیگران مهم» متربی توجه شود. خانواده می‌تواند نقش بسیار پررنگ‌تری نسبت به نقش دوستان و جامعه ایفا کند، به‌شرطی که به‌گونه‌ای رفتار کند که اهمیت خانواده در نظر متربی بالاتر از اهمیت «دیگران مهم» دیگر قرار گیرد. اگر فرزند احساس کند که خانواده برای او و آرا و نظراتش اهمیت قائل است و آن‌ها را به رسمیت می‌شناسد، تأثیر و انفعال بیشتری نسبت به ارزش‌های والدین خواهد داشت. علاوه‌برآن در فرایندهای آموزشی نقش مربیان آموزشی نیز حائز اهمیت است.

ب) امکان دیالوگ سازنده جهت تعمیق و بازبینی فهم فرزندان از افق‌های منتخب‌شان

امروزه والدین برای تربیت فرزندان با مشکل بزرگی مواجه هستند که ناشی از گسستی است که بین آن‌ها و فرزندان وجود دارد. رشد رسانه و وسایل جمعی ارتباطی قدرت تأثیرگذاری زیادی بر فهم و تلقی فرزندان از امر خیر دارد. رسانه‌ها می‌توانند اولویت‌ها را برای فرد تعریف کنند و اموری را در ذهن فرد مهم‌تر و با ارزش‌تر گردانند و یا برعکس این‌گونه القا کنند که افقی که فرد به آن تکیه کرده کاملاً بی‌ارزش و ساختگی است و از این طریق فرد را تحریک کند تا با تغییر افق‌های خود هویت جدیدی را برای خود تعریف کند که ممکن است سه حالت اتفاق بیفتد یا فرد به‌طور فعالانه آن را نقد کند و یا به‌صورت منفعلانه هویت جدید را پذیرا شود و یا دچار بحران هویت گردد.

والدین باید اقتضائات و شرایط جدید را در تربیت مدنظر قرار دهند و با به رسمیت شناختن اولیه افق‌های انتخاب‌گشته فرزندان و احترام به حق انتخاب آن‌ها، راه را برای برقراری یک دیالوگ سازنده جهت تعمیق و بازبینی فهم فرزندان از افق‌های منتخب‌شان هموار کنند. این دیالوگ می‌تواند هم درونی باشد و هم بیرونی. اگر هدف از دیالوگ بیرونی بین والدین و فرزند ایجاد یک دیالوگ درونی در فرزند باشد، بسیار شورانگیزتر و تحریک‌کننده‌تر است که فرزند را به‌سوی یک افق مهم‌تر رهنمون سازد. انسان تا احساس تشنگی نکند، به دنبال آب جهت رفع عطش نخواهد رفت، اما به محض این‌که احساس تشنگی کرد، خود در جستجوی آن می‌گردد. فرزندان تا به مرحله طلب نرسند، اقدام به هیچ

حرکتی نخواهند کرد و وقتی طالب می‌شوند که به‌نحوی افقی بالاتر و لذت‌بخش‌تر از آنچه گزینش کرده‌اند را حس کنند. والدین می‌توانند با برقراری دیالوگی سازنده زمینه این فهم را در فرزند ایجاد کنند تا او را طالب یافتن افقی مهم‌تر گردانند. در صورتی که والدین بدون توجه به اهمیت این موضوع (طالب گشتن)، از همان ابتدا با روش‌های تحریمی به نفی و انکار ارزش‌ها و افق‌های منتخب فرزندان اقدام نمایند، گسست بین خود و فرزندان را بسیار عمیق‌تر و ریشه‌دارتر خواهند کرد.

نتیجه‌گیری و جمع‌بندی نهایی

در این پژوهش ابتدا تطورات فردیت و نگرش‌های مطرح در این باب توصیف شد و سپس اخلاق اصالت از منظر تیلور و جایگاه خودپیروی اخلاقی در آن تبیین شد. تیلور ایده اصالت را در صورتی پذیرفتنی و معقول می‌دانست که اتصاف به ارزش‌های فراخود داشته باشد، لذا انتخاب و گزینش بر اساس آنچه صرفاً خود مهم و باارزش تلقی می‌کنیم را به‌عنوان مانعی برای خودشکوفایی ذکر کرد. به عبارتی خودفرمانی تماماً فردی در حوزه محتوا را که لیبرالیست‌های بی‌طرف به‌طور جدی از آن حمایت می‌کنند، به‌منزله صورتی منحرف از اصالت واقعی، فاقد هرگونه معنا دانست و اتونومی مطلق و نامحدود را فاقد هرگونه صورت معقول و مقبول دانست.

تمام تلاش تیلور این بود که بگوید با نسبی‌گرایی اخلاقی مخالف است، لذا سعی داشت که استدلالی به‌نفع چارچوب‌های اخلاقی و فهمی از ارزش‌های عینی ارائه نماید و بر اساس آن اخلاق اصالت را از نو پایه‌ریزی کند. وی در پایان دو حوزه محتوا و شیوه را از هم تفکیک کرد و خودگزینی و خودپیروی را تنها در حیطه روش و سبک زیستن پذیرفت. یعنی انسان باید در چارچوب ارزش‌های فراخود به تعیین سبک زندگی سازگار با خود اقدام کند و متناسب با ظرفیت‌ها و استعدادهایش به دنبال زیستی غنی‌تر و بهتر باشد. در پایان پنج ملاحظه تربیتی مبتنی بر دو اصل التزام و تعلق ارائه شد که شامل موارد زیر است:

۱- تقویت قوه استدلال

۲- تقویت حس تکلیف‌پذیری در قبال خویشتن

۳- تقویت خودآگاهی و خودگزینشی در انتخاب‌های اخلاقی

۴- توجه به نقش ارتباطات اجتماعی و خانوادگی در امر تربیت

۵- ریشه‌یابی عوامل گسست بین والدین و فرزندان و رفع آن‌ها.

نقد و بررسی

مدعای تیلور آن بود که قصد دارد بدون بهره‌گیری از هرگونه منبع خارجی و صرفاً با استفاده از لوازم خود ایده اصالت به تقویم و بازسازی این ایده دست زند و نشان دهد که شیوه‌های خودمحور و خودشیفته فرهنگ اصالت، ناکافی و خودابطال هستند. از نظر وی می‌توان با رویکردی تحلیلی، منطقی اثبات کرد که خوانش لیبرال‌ها و کلاً نسبی‌انگاران از فرهنگ اصالت که قائل به تساوی تمام ارزش‌ها هستند، دچار تناقض و تضاد درونی است.

وی وجود یک چیزی که غیر یا فراتر از امیال و خواسته‌های ماست را به‌عنوان معیار ارزشمندی امور، پیش‌فرض می‌داند و هر آنچه که ارتباطی با این معیارهای بیرون از ما نداشته و خاستگاه کاملاً شخصی و منحصربه‌فرد داشته باشد، غیرارزشمند و غیرمهم می‌شمارد! به عبارتی وی مدعی است چیزی که صرفاً دلخواه باشد غیرارزشمند است! اما استدلالی که می‌آورد برای اثبات این ادعا ناکافی است. دست‌کم تیلور باید در برابر نظریه احساس‌گرایی اخلاقی هیوم که معیار ارزشمندی را حس و احساس درونی فرد می‌داند، یک استدلالی عرضه کند که بتواند در برابر این ایده اولاً مقاومت کند و ثانیاً آن را نقد کند. تیلور باید مشخصاً اثبات می‌کرد که گزینش‌های ما نمی‌توانند خلق ارزش کنند.

در نظریه اخلاقی هیوم ارزش ذاتی از اشیا کاملاً منعزل شده و ارزش هرچیز وابسته به امیال و گزینش‌های انسان است، لذا نفس انتخاب و گزینش انسان فارغ از محتوا اهمیت می‌یابد، چرا که ارزش محتوا هم تابع خواست و منظر مختار و گزینش‌کننده است. تیلور باید مشخصاً دلیل قانع‌کننده‌ای درقبال این نظریه اخلاقی ارائه کند. اگر تیلور می‌توانست چنین دلیل قانع‌کننده‌ای عرضه کند، آن‌گاه می‌توانست ادعا کند که وجود امر فراخود شرط لازم ایده اصالت است.

همین اشکالات بر استدلال بر دیگر شرط لازم ادعا شده ایده اصالت که همان ارتباط با جمع باشد (اصل تعلق) وارد است. خود ایده اصالت به تنهایی نمی‌رساند که ما برای آن‌که بتوانیم خود باشیم، لزوماً باید به اصل تعلق ملتزم باشیم و چه‌بسا این ایده با این اصل در تضاد باشد. این‌که ما هویت خود را در ارتباط با دیگران مهم می‌یابیم، نیازمند استدلالی است که بتواند در قبال مثال‌های نقض مقاومت کرده و آن‌ها را به‌نحوی توجیه نماید. از مثال‌های نقض می‌توان به عرفا اشاره کرد که اتفاقاً برای شناخت بهتر خود با خدای خویش خلوت می‌کنند. استدلالی که این‌جا تیلور برای ضرورت و لزوم اصل تعلق برای ایده اصالت می‌آورد، نهایتاً این است که ما خود اصل‌مان را در ارتباط با دیگران مهم می‌سازیم و تعامل

با ایشان در ساخت هویت ما نقش فعال و سازنده دارد، لذا هویت ما دائماً ارتباط با ایشان در حال شدن است^۱.

اما با تمام این اوصاف جرأت و جسارت تیلور در ورود به مباحث چالش‌برانگیز و سعی در بازسازی ایده اصالت بسیار در خور توجه است. در آخر اضافه می‌شود که تیلور خود معترف است که نتوانسته است تحلیل و استدلال قوی برای بیان لزوم شروط یاد شده ارایه دهد. وی (۱۹۹۱) در پایان فصل پنجم اشاره می‌کند که من نمی‌توانم ادعا کنم که به نتایج محکمی نایل شده‌ام، اما امیدوارم رسانده باشم که قلمرو استدلال عقلی در این حوزه می‌تواند وسیع‌تر از آن چیزی باشد که اغلب فرض شده است.

۱. این‌جا یک چالش بزرگ دیگر رخ می‌دهد که اگر ما هیچ هویت پیشینی و ثابتی نداشته باشیم، چگونه می‌توانیم خود را به‌عنوان یک «من» واحد سیال، درک کنیم.

منابع

- پاک سرشت، محمدجعفر؛ حیدری، محمدحسین؛ صفایی مقدم، مسعود؛ مهرعلیزاده، یدالله (۱۳۸۸). خودگردانی عقلانی مدل پذیرفته شده خودگردانی فردی؛ بحثی در اهداف تعلیم و تربیت. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران*، (۸۶)، ۳-۲۰.
- تیلور، چارلز (۱۳۷۹). *هگل و جامعه مدرن (منوچهر حقیقی راد، مترجم)*، تهران: نشر مرکز.
- جهانگیرزاده، محمد رضا (۱۳۹۰). دیدگاه‌های شناختی تحولی در رشد اخلاقی. *معرفت اخلاقی*، (۴)، ۱۰۱-۱۲۲.
- زیبا کلام، فاطمه (۱۳۹۰). *سیر اندیشه فلسفی در غرب*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- زیمیل، گئورگ (۱۳۹۴). *درباره فردیت و فرم‌های اجتماعی (شهناز مسمی پرست، مترجم)*، تهران: نشر ثالث.
- سجادی، سیدمهدی و علی آبادی، ابوالفضل (۱۳۸۷). تبیین نظریه اخلاق در فلسفه مدرن (کانت) و پست‌مدرن (فوکو) و نقد تطبیقی دلالت‌های آن برای تربیت اخلاقی. *تعلیم و تربیت، بهار*، (۹۳)، ۱۴۶-۱۴۸.
- سندل، مایکل (۱۳۷۶). *لیبرالیسم و منتقدانش (احمد تدین، مترجم)*. تهران: علمی و فرهنگی.
- شادی، حیدر (۱۳۸۳). *اصالت بنیاد اخلاق مدرنیته*. (پایان‌نامه برای اخذ درجه کارشناسی ارشد در رشته فلسفه غرب). دانشگاه تهران، تهران.
- عابدی، رنانی (۱۳۸۵). رویکرد انتقادی مکینتایر به مبانی لیبرالیسم. *مجله علوم سیاسی، تابستان*، (۳۴).
- کانت، ایمانوئل (۱۳۸۵). *نقد عقل عملی (انشاءالله رحمتی، مترجم)*، تهران: نشر سوفیا.
- کوهن، تامس (۱۳۹۴). *ساختار انقلاب‌های علمی (سعید زیباکلام، مترجم)*، تهران: سمت.
- گینن، چارلز بی (۱۳۹۲). در جستجوی اصالت (آرش محمد اولی، مترجم). تهران: ققنوس.
- لطفی، محمدحسن (۱۳۹۵). *دوره آثار افلاطون (ج ۳، رساله تیمائوس)*، تهران: خوارزمی.
- لگنهاوزن، محمد (۱۳۸۲). *نقدوبررسی کتاب اخلاق اصالت (منصور نصیری، مترجم)*، نقدونظر، بهار و تابستان، (۳۰ و ۲۹).
- مدنی قهفرخی، سعید (۱۳۹۶). *جماعت‌گرایی نظریه‌ای برای عدالت، توسعه و مشارکت*. تهران: صمدیه.
- Calhoun, C. (1998). Charles Taylor (1931), *Routledge Encyclopedia of Philosophy* Version 1.0. London and New York: Routledge.
- Dworkin, G. (2015). *The nature of autonomy*. NordSTEP, 1, 28479. doi: <http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.28479>
- Foley, R. (1998). *Some different conceptions of Rationality*. In Ernan McMullin, *Construction And Constraint* (chap. 5. pp123-153). Notre Dame: university of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (1988). *Whose justice which rationality*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (1999). *Dependent rational animals: why human beings need the virtues*. Chicago: Carus Company.

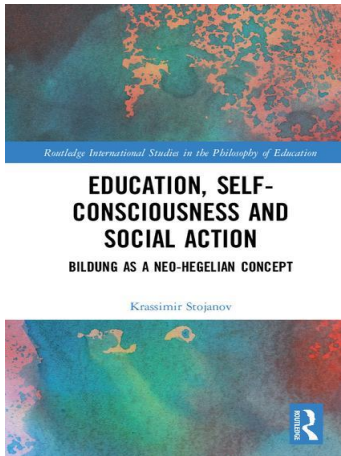
- Mausethagen, S. , & Mølstadt, C. E. (2015). *Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy*. NordSTEP, 1,28520. doi: <http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Siegel, H. (2008). Autonomy, Critical Thinking and the Wittgensteinian Legacy: Reflections on Christopher Winch, Education, Autonomy and Critical Thinking. *Journal of Philosophy of Education* 42(1),165-184.
- Taylor, C. (1985). *Philosophy and the human science*. New York: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self The Making of the Identity*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1991). *The Ethics of Authenticity*. Massachusetts: Harvard University Press.

تعلیم و تربیت، خودآگاهی و عمل اجتماعی؛ بیلدونگ به مثابه مفهومی نوهگلی^۱

(Education, Self-consciousness and Social Action; *Bildung* as a Neo-Hegelian Concept)

سعید آزادمنش^۲

مقدمه



امروزه بیلدونگ به عنوان یک مفهوم بنیادین در تعلیم و تربیت مطرح است که دربردارنده دلالت‌های ویژه‌ای برای فلسفه تعلیم و تربیت معاصر است؛ زیرا بیلدونگ چارچوبی فلسفی برای مفهوم‌پردازی در باب رشد و تکامل انسان فراهم می‌آورد و این تکامل را به صورتی هنجارین با تعلیم و تربیت مرتبط می‌سازد. پژوهش‌های انجام‌شده در باب بیلدونگ در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر، کمتر به مفهوم بیلدونگ در آثار هگل پرداخته‌اند و آن چه انجام شده است نیز حاکی از تلاشی منسجم و نظام‌مند در این زمینه نیست. علاوه

بر این، بازسازی مفهوم بیلدونگ در آثار هگل همواره مغفول واقع شده است. با نظر بدین خلأ و به‌منظور رفع آن، کراسیمیر استویانف^۳، کتاب «تعلیم و تربیت، خودآگاهی و عمل اجتماعی؛ بیلدونگ به مثابه مفهومی نوهگلی» را نگاشته است. این کتاب را انتشارات راتلج^۴ در سال ۲۰۱۸ ذیل محور «مطالعات بین‌المللی راتلج در فلسفه تعلیم و تربیت»^۵ چاپ کرده است.^۶ کتاب «تعلیم و تربیت، خودآگاهی و عمل اجتماعی»، مفهوم تعلیم و تربیت، بیلدونگ، را در فلسفه هگل بازسازی کرده است. استویانف در این کتاب به دنبال آن است تا

۱. این کتاب اثر مکس فن‌منن (Max Van Manen) در سال ۱۹۹۱ م است.

۲. دانشجوی دکتری تخصصی فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ Azadmanesh263@yahoo.com

3. Prof. Dr. Krassimir Stojanov

4. Routledge

5. Routledge International Studies in Philosophy of Education

۶. انتشارات راتلج از سال ۱۹۹۷ تاکنون بیش از پنجاه جلد کتاب در محور «مطالعات بین‌المللی در فلسفه تعلیم و تربیت» منتشر کرده است.

بیلدونگ را به عنوان بدیلی شایسته به جای انگاره‌های روان‌شناختی معاصر از یادگیری معرفی کند. استویانف معتقد است که در رویکرد هگلی، بیلدونگ باید به مثابه رشد ذهن‌مندی^۱ تفسیر شود. این رشد دو مؤلفه مرکزی و مرتبط با هم دارد؛ رشد خودآگاهی برای خودپردازش‌گری مفهومی^۲ و تکوین ظرفیت فرد برای عمل اجتماعی هوشمندانه. تحقق بیلدونگ و رشد ذهن‌مندی، متضمن فراتر رفتن از یادگیری به سمت تعلیم و تربیت است. تعلیم و تربیتی که دارای دو قطب تدریس و یادگیری و ماهیتاً امری ارزشی و هنجارین است. از آن جایی که هر دو مؤلفه مذکور ریشه در ارزش‌ها و باورهای اخلاقی افراد دارد، تغییر یادگیری به تعلیم و تربیت متضمن این است که مفروضات اخلاقی روزمره دانش‌آموزان و مفهوم‌پردازی‌های آنان در نظر گرفته شود. این ادعای استویانف دلالت‌های زیادی برای تعلیم و تربیت دارد؛ نخست این که فرایند تدریس و یادگیری در مدارس تنها زمانی تربیتی است که برای دانش‌آموز و معلم، هردو، معنی اخلاقی داشته باشد. دلالت دیگر آن این است که نقطه شروع تدریس تربیتی، باید واقعیات، تجربیات و باورهای اخلاقی روزمره دانش‌آموزان باشد، نه این که تدریس بر اساس برنامه‌درسی از پیش تعیین‌شده ثابت دنبال شود. بنابراین مواجهه دانش‌آموزان با علوم و هنرها باید با هدف خودپردازش‌گری مفهومی این باورها و تجربیات صورت بگیرد تا استقلال عقلانی فرد را ممکن سازد.

معرفی نویسنده

کراسیمیر استویانف، در سال ۱۹۶۵ در شهر گوتسه‌دلچو^۳ بلغارستان به دنیا آمد. پس از تحصیل در فلسفه، تعلیم و تربیت و جامعه‌شناسی در شهرهای صوفیه بلغارستان و هانوفر آلمان، در سال ۱۹۹۷ مدرک دکتری تخصصی خود را از دانشگاه لایبنیتس هانوفر^۴ دریافت کرد. استویانف در سال ۲۰۰۵، فرایند شایستگی برای کسب کرسی استادی را با موضوع «بیلدونگ و به رسمیت شناسی»^۵ در دانشگاه فیلیپس ماربورگ^۶ به اتمام رساند. استویانف در سال ۲۰۰۶ و ۲۰۰۷، به عنوان استاد مدعو «مؤسسه تبادلات آکادمیک آلمان»^۷ در دانشگاه

1. Growth of mindedness

2. Conceptual self-articulation

3. Gotse Delchev

4. Leibniz Universität Hannover

5. Bildung and Recognition

6. Philipps-Universität Marburg

7. Deutscher Akademischer Austauschdiens (DAAD)/ German Academic Exchange Service

صوفیه^۱ بلغارستان به فعالیت پرداخت. استویانف از سال ۲۰۰۸ تاکنون، استاد و صاحب کرسی فلسفه تعلیم و تربیت و نظریه تربیتی^۲ در دانشگاه کاتولیک آیشتت-اینگولشتات^۳ آلمان است. از علایق پژوهشی مهم وی می‌توان به بیلدونگ، فلسفه سیاسی تعلیم و تربیت و عدالت آموزشی اشاره کرد.

فصول کتاب

این کتاب دارای چهار فصل است؛

رشد و تکامل انسانی از منظر متخصصان تعلیم و تربیت

در فصل نخست استویانف به طرح دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت در باب رشد و تکامل انسانی می‌پردازد. بدین منظور، ابتدا با انتقاد گرت بیستا^۴ (۲۰۱۲)، نسبت به مفهوم «احاله به یادگیری»^۵ همراه می‌شود. در ادامه تفسیر خویش از تعلیم و تربیت را با نظر به مفهوم بیلدونگ هگلی وسعت می‌بخشد و آن را از خوانش بیستا متمایز می‌سازد. از نظر استویانف تعلیم و تربیت نه‌تنها فراتر از یادگیری است، بلکه فراتر از تدریس نیز هست. از نظر وی می‌توان از دو گونه تدریس تربیتی و غیرتربیتی سخن گفت. مفهوم تعلیم و تربیت باید از طریق مفهوم بیلدونگ هگلی بازسازی شود تا بتواند به رشد و تکامل ذهن‌مندی افراد مدد رساند.

در این خوانش هگلی از بیلدونگ، رشد ذهن‌مندی افراد باید به‌مثابه فرایندی مادام‌العمر درنظرگرفته شود که به دنبال وساطت مفهومی نیازها، ارزش‌ها و آرمان‌های فردی از طریق مفاهیم عینی است. این مفاهیم عینی دربردارنده معانی اخلاقی درباب نحوه زندگی افراد هستند. این هم‌زمانی رشد توانایی خودپردازش‌گری مفهومی و تسلط یافتن بر مفاهیم عینی اخلاقی، تعریف تعلیم و تربیت با نظر به بیلدونگ هگلی است. برخلاف یادگیری، بیلدونگ یک مفهوم هنجارین است که از طرفی دیدگاهی ارزیابانه در باب اشکال و اعمال یادگیری فراهم می‌کند و از دیگر سو، بیلدونگ به نظر او مدلی از رشد انسانی را فراهم می‌کند که

-
1. University of Sofia
 2. Philosophy of Education and Educational Theory
 3. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (KU)
 4. Gert Biesta
 5. Learnification

به خودی خود اخلاق محور است؛ یعنی به دنبال آن است تا نیازها و آرمان‌های فردی را از طریق مفاهیم اخلاقی عام، تعالی بخشد.

مفهوم بیلدونگ از نظر هگل

استویانف در این فصل سعی کرده است با در نظر گرفتن معنای بیلدونگ در سه بافت «پدیدارشناسی روح»^۱، سخنرانی‌های ژیمنازیوم در نورنبرگ^۲ (۱۸۱۵-۱۸۰۹)، و «فلسفه حق»^۳ به بازسازی مفهوم بیلدونگ بپردازد. استویانف معنای بیلدونگ در فلسفه حق را ترکیبی از پدیدارشناسی روح و سخنرانی‌های تربیتی هگل می‌داند و در نهایت با تکیه بر آن از ماهیت عمل اجتماعی سخن می‌گوید. استویانف بیان می‌دارد در حالی که مفهوم گسترده هگل از بیلدونگ به‌طور کلی به معنای حرکت روح در خودش است، معنای نحیف و دقیق‌تر آن به‌طور خاص گامی کلیدی در تکامل ذهن‌مندی است. این فرایند نوعی خودتعالی‌بخشی و خودپردازش‌گری مفهومی است که علایق و نیازهای فرد به شکل جهانی و عقلانی پردازش می‌شوند. برای این که این خودپردازش‌گری موفق باشد، به بیلدونگ نظری نیز احتیاج است که معنای آن اساساً پرورش نظام‌مند توانایی فرد برای واسطه شدن میان اعتقادات جزئی و قواعد و قوانین عمومی است که از طریق زبان‌های کلاسیک علم بیان می‌شوند. از نظر وی مفهوم هگلی بیلدونگ در بردارنده ملاحظاتی بر روی اهداف تعلیم و تربیت است؛ از جمله مراحل و ساختار تعلیم و تربیت، پیش‌شرط‌های پداگوژیک و اجتماعی آن و ملاحظاتی که برای پداگوژی و سیاست تربیتی امروزه بسیار اهمیت دارند. استویانف بیان می‌کند که برای هگل کوتاه‌ترین توصیف از بیلدونگ، خودتعالی‌بخشی عام سوژه است. این خودتعالی‌بخشی عام می‌تواند به‌عنوان پردازش‌گری مفهومی و تکامل عقاید شخص، ارزش‌ها، اعمال، و در نهایت نیازها فهم شود. این پردازش‌گری و دگرگونی و تکامل در قضاوت‌ها و استدلال‌هایی رخ می‌نماید که گشودگی‌ای نسبت به مواضع بدیل دارند و نه تنها عناصر ذهنی اراده و آگاهی افراد را در نظر می‌گیرند، بلکه هنجارها و مراسمات عینی شکل اخلاقی زندگی را نیز در نظر می‌گیرند.

1. Phenomenology of Spirit

2. Gymnasium Speeches in Nuremberg

3. Philosophy of Right

به سوی نظریه‌ای نوهگلی از بیلدونگ

نویسنده در فصل سوم تلاش می‌کند تا بر اساس خوانش فیلسوفان نوهگلی، نظریه بیلدونگ را توسعه بخشد. از جمله فیلسوفانی که استویانف به آرای آن‌ها نظر داشته است می‌توان به تئودور آدورنو^۱، اکسل هونت^۲ و رابرت برندوم^۳ اشاره کرد. بر اساس این نظریه، هدف نهایی بیلدونگ، رهایی افراد از ایدئولوژی است. هر چند که این دیدگاه خود نوعی ایدئولوژی تلقی می‌شود. در این دیدگاه بیلدونگ به مثابه فرایند خودپردازش‌گری مفهومی فهم می‌شود که تسلط افراد بر مفاهیم عینی را پیش‌فرض گرفته است. این فرایند رهاسازانه، نه تنها در خردورزی و استدلال کردن افراد رخ می‌نماید، بلکه در عمل سیاسی افراد، ارتباطات بین‌فردی و کار تولیدی و یدی افراد نیز وجود دارد. در نگاه اول هدف بیلدونگ می‌تواند به مثابه رهایی افراد از ایدئولوژی (تفکر انتزاعی در دیدگاه هگل) توصیف شود. یعنی فرایندی که به دنبال بدنام‌سازی و برجسب‌زدن به هرآن چیزی است که منجر به ظلم و ستم می‌شود. در معنایی مثبت، هدف کلی بیلدونگ، شکل‌گیری این توانایی و انگیزه در فرد است که بتواند به خوبی استدلال کند. استدلالی که در مرکز آن مفهوم‌پردازی درباره خود فرد و جهان است. مفهوم‌پردازی، وساطت مفهومی بین جزئی و کلی است. مفهوم‌پردازی نخستین عمل خودپردازش‌گری مفهومی افراد است که مرحله اول آن ظهور آرمان‌های فردی است. آرمان‌هایی که در ابتدا پیشامفهوم هستند. در مرحله بعد، افراد به دنبال آن هستند که این آرمان‌های فردی را با تعهدات ارزشی پردازش کنند تا اعتباری عام پیدا کنند. در نهایت بیلدونگ خودش را در عمل سیاسی رهایی‌بخش، به رسمیت شناسی بین‌فردی و کار سازمان‌یافته اجتماعی محقق می‌سازد.

بیلدونگ و تعلیم و تربیت در مدرسه

در فصل چهارم استویانف برخی از دلالت‌های خوانش نوهگلی از بیلدونگ برای تعلیم و تربیت در مدرسه و مدرسه رفتن را بیان می‌کند. وی ادعا می‌کند که هدف نهایی از مدرسه رفتن، حمایت کردن از بیلدونگ و محقق ساختن آن است. از این رو به دنبال پاسخ‌گویی به این پرسش است که چه نوعی از تدریس، برنامه‌درسی و ارزیابی در مدرسه می‌تواند حامی

1. Theodor Adorno
2. Axel Honneth
3. Robert Brandom

نظریه بیلدونگ باشد. از نظر استویانف تدریس بیلدونگ بنیاد، از عقاید و آرمان‌های موجود هریک از دانش‌آموزان شروع می‌کند و این آرمان‌ها را با گزاره‌های نظری مرتبط می‌سازد. این گزاره‌های نظری به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا محتوای عقاید خودشان را به صورت مفهومی در حوزه‌های عینی دانش پردازش کنند. اجرای این نوع تدریس به معلمان همدل و گرانمایه‌ای نیاز دارد که در ساختار مفهومی موضوعاتی که تدریس می‌کنند، خبره‌اند. علاوه بر این، این نوع تدریس نیازمند برنامه درسی انعطاف‌پذیر و باز است که در بردارنده‌ی موضوعات مفهومی درهم‌تنیده و وسیع است، به نحوی که بتواند فضای کافی برای پردازش‌گری عقاید ذهنی و آرمان‌های متفاوت دانش‌آموزان فراهم نماید. در باب ارزیابی، وی بیان می‌دارد که فرایند ارزیابی باید به گونه‌ای باشد که دانش‌آموز را تشویق کند تا دلایل خویش را برای اظهاراتش بیان کند، نه این که صرفاً جواب درست یا تعریف درست را بیان کند. لذا از منظر او در نهایت مدرسه رفتن بیلدونگ بنیاد، دانش‌آموزان را در قالب مفاهیمی چون همدلی، احترام و عزت اجتماعی به رسمیت می‌شناسد. این مفاهیم زمانی ظهور می‌کنند که آرمان‌ها، عقاید و تجارب دانش‌آموزان به داخل کلاس آورده شوند و معلم واسطه بین این آرمان‌ها و عقاید و مفاهیم عینی شود. اگر معلم به همه دانش‌آموزان، فارغ از پیشینه اجتماعی و فرهنگی ایشان، این‌گونه در کلاس توجه کند، می‌توانیم به وضعیتی از عدالت اجتماعی نائل شویم.

شایان‌ذکر است که توجه کردن به نیازها، آرمان‌ها و عقاید دانش‌آموزان به معنای استوار کردن تدریس و تعلیم و تربیت بر تفکرات و احساسات ذهنی دانش‌آموزان نیست. استویانف بیان می‌کند که از نظر هگل، کودک‌محوری و استوار کردن تعلیم و تربیت بر علایق دانش‌آموزان، آن‌ها را به سمت فهم هنجارها، قوانین و مقولات جهانی هدایت نخواهد کرد. مقصود او از توجه کردن به نیازها و آرمان‌های دانش‌آموزان، به عنوان نقطه شروع خودپردازش‌گری مفهومی است که با تمسک به آن‌ها بتوان هنجارها و ارزش‌های عینی را کسب کرد. بنابراین تعلیم و تربیت مبتنی بر بیلدونگ هگلی در تضاد با تعلیم و تربیت کودک‌محور است.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

کتاب «تعلیم و تربیت، خودآگاهی و عمل اجتماعی» یکی از آثاری است که بیلدونگ هگلی را در عرصه فلسفه تعلیم و تربیت به صورت منسجم به لحاظ پژوهشی بررسی کرده است. سعی استویانف در این کتاب بر این است که با نگاهی جامع به آثار هگل، به ویژه

پدیدارشناسی روح، سخنرانی‌های تربیت هگل و فلسفه حق، مفهوم بیلدونگ را بازسازی کند. با این وجود استویانف در این اثر درصدد بازسازی مفهوم بیلدونگ از منظری نوهگلی برآمده است. با نظر به این خوانش است که وی از عمل اجتماعی و به‌ویژه عمل سیاسی رهایی‌بخش در تعلیم و تربیت و بیلدونگ هگلی سخن به میان می‌آورد. این درحالی است که می‌توان از خوانش‌های دیگری در باب بیلدونگ هگلی سخن به میان آورد که وثاقت بیشتری با متن خود هگل و نه مفسران وی دارد.

علاوه بر این، استویانف در این پژوهش نگاه گسترده و عمیقی نسبت به ادبیات پژوهش خویش نداشته است. با توجه به این که قبل از استویانف، اندیشمندان دیگری در باب بیلدونگ و تعلیم و تربیت هگلی پژوهش‌های عمیقی را انجام داده‌اند، در این اثر به آن‌ها اشاره نشده است. به‌عنوان نمونه می‌توان به کتاب و پژوهش‌های نیگل توبز^۱ (۱۹۹۶، ۲۰۰۵، ۲۰۰۸، ۲۰۱۴، ۲۰۱۷) اشاره کرد که بحث‌های گسترده و مفصلی در باب تعلیم و تربیت در فلسفه هگل دارد. به نظر می‌رسد چنان چه استویانف در پژوهش خویش به تأمل بر آثار و ایده‌های توبز می‌پرداخت، کتاب وی غنای پژوهشی بیشتری پیدا می‌کرد.

دیگر اینکه ادعای استویانف در باب نظر بیستا (۲۰۱۲) قابل تأمل است؛ افرادی مانند بیستا، هم‌چون استویانف، دو قطب تدریس و یادگیری در تعلیم و تربیت را به رسمیت شناخته‌اند. بیستا با نفی یادگیری‌محوری، بیان می‌کند که باید تدریس به تعلیم و تربیت بازگردد. با این وجود از نظر استویانف (۲۰۱۸)، در دیدگاه بیستا، هنجارهای بیرونی در تعلیم و تربیت نادیده گرفته شده است. استویانف بیان می‌کند که از نظر بیستا تدریس نمی‌تواند توسط هنجارهایی بیرون از خودش ارزیابی شود (استویانف، ۲۰۱۸، ص: ۸). در پاسخ به نقد استویانف به دیدگاه بیستا می‌توان گفت که بیستا به این دلیل یادگیری‌محوری را نقد می‌کند که به جنبه هنجارین و غایت‌گرایانه تعلیم و تربیت و تدریس نظر دارد. از نظر بیستا، ما در تعلیم و تربیت با «پرسش‌های تربیتی حیاتی در باب محتوا، هدف و روابط» (بیستا، ۲۰۱۲، ص: ۳۶)، مواجه هستیم که در یادگیری محوری نمی‌توان پی‌جویی کرد و نیازمند در نظر گرفتن قطب تدریس و فعالیت معلم است. «تمایز اساسی بین یادگیری و تعلیم و تربیت این است که فعالیت‌های تربیتی همیشه از طریق یک هدف خاص چارچوب‌بندی

می‌شوند» (بیستا، ۲۰۱۲، ص: ۳۸)، و می‌توان این‌گونه بیان کرد که فعالیت‌های تربیتی، فعالیت‌هایی غایت‌گرایانه هستند. بنابراین در دیدگاه بیستا هنجارین بودن قطب تدریس و به طور کلی تعلیم و تربیت با نظر به غایت بیرونی به رسمیت شناخته شده است. با این توضیح که غایت‌گرایی در تعلیم و تربیت برای بیستا ریشه در موقعیت^۱ پراگماتیستی دارد. موقعیت پراگماتیک تعریف ما را از امر مطلوب در تعلیم و تربیت مشخص می‌کند و ما را به اهداف و وسایل تعلیم و تربیت رهنمون می‌شود (بیستا، ۲۰۱۲، صص: ۴۰-۳۹). از این منظر می‌توان گفت که هنجارین بودن تعلیم و تربیت برای بیستا ناظر به موقعیت انضمامی و پراگماتیک افراد است. پراگماتیک بودن هنجارها به معنای فارغ از ارزش بودن آنها نیست. این هنجارها می‌توانند به داوری عینی گذاشته شوند تا مطلوبیت آنها بررسی شود. بنابراین می‌توان این‌گونه توضیح داد که ادعای استویانف درباره مبتنی نبودن تعلیم و تربیت بر هنجارهای بیرونی در دیدگاه بیستا ابهام دارد و قابل تأمل است؛ پس باید گفت که برای بیستا نیز تدریس و تعلیم و تربیت امری هنجارین است، با این تفاوت که بیستا سخنی از هنجارها و ارزش‌های کلی و جهان‌شمول نمی‌گوید و مراد وی از اهداف و هنجارها در تعلیم و تربیت، هنجارهایی ناظر به موقعیت انضمامی است، درحالی‌که برای استویانف یا به‌زبان بهتر تعلیم و تربیت هگلی این‌گونه نیست و می‌توان از اهداف کلی و جهان‌شمول در راستای نیل به دانش و فضیلت مورد نظر او سخن به میان آورد.

در نهایت این که اثر استویانف از این بابت که به دنبال به رسمیت شناختن هر دو قطب تدریس و یادگیری، یعنی معلم و دانش‌آموز، در تعلیم و تربیت است، قابل توجه است. استویانف با بهره‌گیری از بیلدونگ هگلی به دنبال آن است تا تعلیم و تربیت را به‌عنوان امری هنجارین و ارزشی که به دنبال محقق کردن غایات اخلاقی است، به رسمیت بشناسد. این انگاره از تعلیم و تربیت هم‌هنگام می‌تواند به‌عنوان بدیلی برای رویکردهای کودک محور و هم‌چنین رویکردهایی که بر برنامه‌درسی ثابت تأکید دارند، دنبال شود. در این دیدگاه با به رسمیت شناخته شدن تعامل دو قطب تدریس و یادگیری، معلم و دانش‌آموز به‌صورت مداوم درصدد اصلاح فهم خویش از عقاید شخصی و قواعد کلی و جهان‌شمول هستند. با

این توضیح که هر دوی معلم و دانش‌آموز تمام تلاش خویش را برای محقق کردن هنجارهای اخلاقی و عینی در تعلیم و تربیت مبذول می‌دارند.

منابع

- Biesta, G. J. J. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49.
- Stojanov, K. (2018). *Education, Self-consciousness, and Social Action; Bildung as a Neo-Hegelian Concept*. London and New York: Routledge.
- Tubbs, N. (1996). Hegel's educational theory and practice. *British Journal of Educational Studies*, 44(2), 181-199.
- Tubbs, N. (2005). Hegel. *Journal of Philosophy of Education*, 39(2), 329-355.
- Tubbs, N. (2008). *Education in Hegel*. London & New York: Continuum.
- Tubbs, N. (2014). Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. In D. C. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. SAGE Reference.
- Tubbs, N. (2017). Hegel and philosophy of education (II). In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer Nature.

چکیده‌های انگلیسی

Moral Autonomy in Taylor's Ethics of Authenticity and its Implications for Education

Marzieh Aali¹
Mohammad Ravanbakhsh²

Abstract

The main purpose of this research is to explore the educational implications of Charles Taylor's notion of Autonomy. This research consists of two parts. The first part addresses the ethics of authenticity from the perspective of Taylor. Based on the findings of this section, the underlying self-reference of the idea of authenticity from Taylor's perspective is limited to the field of method and way of living, instead of content. The second part is devoted to educational implications of Taylor's view, including educational principles and other educational issues, based on the findings of the first part. The educational implications are based on the following two components: attachment and belonging. From the first component, five educational considerations are derived: Strengthening the argumentation, strengthening the feeling of self-esteem, strengthening self-awareness and self-control in moral choices. Educational implications based on the principle of belonging are as follows: firstly, consideration of the roles of social and family communications in education, and secondly, sensibility to the cultural gap between parents and children in education.

Keywords: Authenticity, Ethics, Autonomy, Charles Taylor, Education.

¹. Assistant Professor University of Tehran & Member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding Author); m.aali@ut.ac.ir

². MA in History and Philosophy of Education, University of Tehran & Member of Philosophy of Education Society of Iran

A Comparative Study on the Literary Backgrounds in the Formation of Paideia in the Ancient Greece and Doctrinal and Educational Teachings in the Ancient Persia: Emphasizing on Iliad, Odyssey and Shahname

Mohammad Hassan Mirzamohammadi¹

Farideh Davoudy Moghadam²

Abstract

The purpose of this study is to investigate and compare the literary backgrounds of the formation of Paideia in ancient Greece and the implications of doctrinal and educational teachings in the ancient Persia. The main sources are Iliad, Odyssey and Shahname which are studied by the method of analysis (conceptual, documentary, and comparative). At first, the concepts, backgrounds, types and fields of the formation of Paideia in Greece and educational teachings in Persia were examined in terms of physical, artistic, moral, and intellectual dimensions. Then, commonalities and differences between them were extracted. In terms of commonalities, the epic aspects overcome other literary genres. As well, in both cultures, allegory was used in education. In the physical dimension, in the literature of the both cultures, a transcendent human was conceived in terms of a healthy body and a pure spirit. In the moral dimension, humane teachings and examples of chivalry and high ethics were introduced through the stories and epic poems. In the intellectual dimension of the ancient Persia, wisdom was given great importance. In the Greek literature too, the topic of rationality and its ramifications were at issue. This rationality is expressed in terms of the cultural and educational contexts of the two nations, as in Shahnameh, the most significant signs of wisdom are brief and meaningful talk. In the Greek Paideia, the effects of this wisdom are expressed in philosophy. Integrating wisdom and tolerance with people, valuable work, justice, the balance in behavior and life through wisdom are of common aspects in the both cultures. In terms of difference, in the Greek literature, components are more detailed and more functional, and myths are more individualized, while in Persia there were more general teachings and collective myths. In the artistic aspect, we see wider concepts in Persian literature compared to the Greek culture.

Keywords: Paideia, education, doctrinal teachings, ancient Greece, ancient Persia, Iliad, Odyssey, Shahname, comparison

1. Associate Professor, Department of Education, Shahed University & Member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding Author); mirzamohammadi@shahed.ac.ir

2. Associate Professor, Department of literature, Shahed University; fdavoudi@gmail.com

The status of massive open online courses (MOOCs) in breeding students' moral responsibility with an emphasis on actor- network philosophical theory¹

Amir Moradi²

Saeid Zarghami-Hamrah³

Abstract

The goal of this research is investigate the position of MOOCs in breeding students' moral responsibility with an emphasis on actor- network theory. The present research is philosophical and conceptual and linguistic analysis and transgressive logical analysis. Documents analyzed included views of experts, books, background studies and related research in the field. Findings of the research showed; based on the theory of actor- network and the simultaneous function of man and technology and their interactions between each other, MOOCs is not a neutral tool and can has a dual position is constructive and unconstructive in breeding students' moral responsibility. On the one hand, through changing the role of the teacher and the student, the application of interactive approaches in teaching, the development of specific competencies and the development of educational justice have provided a basis for breeding responsibility. On the contrary, due to the non-presence, unconditional acceptance of all applicants, crowded classrooms, the existence of false identities and the possibility of unknowing learners have reduced student responsibility. Based on the theory of actor network and the intermediate, symmetric and network look at humans and artifacts, it can be concluded the technology of MOOCs through changing the nature, interests and intentions of the actors provides background for training their moral responsibility or irresponsible. But this lackage can be filled by interacting with the learning environment and using more than multimedia technologies.

Keywords: Massive Open Online Course (MOOC), Moral responsibility, Actor-network theory, Higher education

1. This article is from the responsible author's thesis.

2. Ph.D of philosophy of education kharazmi University & Member of Philosophy of Education Society of Iran; amirmoradi8@yahoo.com

3. Associate Professor of Philosophy of Education, Faculty of Education Sciences and Psychology, Kharazmi University & Member of Philosophy of Education Society of Iran; zarghamii2005@yahoo.com

A Comparative Study on Critical Thinking in Social Philosophy of Horkheimer and “Philosophy for Children Program”

Masoomeh Ramezani Fini¹
Khosrow Bagheri Noaparast²
Yahya Ghaedi³

Abstract

This article is a comparative study between foundations, goals, and methodology of critical thinking in social philosophy of Horkheimer and “Philosophy for children”(P4C) program, and criticizing them. In order to realize this goal 3 questions are investigated on 3 aspects of foundations, aims and methods; and their relationship is studied. The result shows some similarities and differences between them. Similarities in foundations like being affected by Socrates, emphasize on thinking position in philosophy more than metaphysical subjects. About similarities in aims intellectual growth and to create better life is common in two approaches but the meaning of better life for them is different; for Horkheimer it means creating happiness for more people but in P4C program it means living in a democratic society with responsible and thoughtful citizens. Differences like adopting with social circumstances and the place of knowledge in social critic are mentioned. In methodology the main difference is to present certain and definable method for improving critical thinking in p4c but Horkheimer argue that critical thinking is a continuous process, so he doesn't present a definite method only speaks of negative critique. The result of this study can be used for other researchers in philosophy and philosophy of education and other educational fields, curricula developer in educational systems, especially in developing an educational model for educating critical thinking.

Keywords: Critical Theory, Philosophy for Children, Critical thinking, Rationality, Reasoning, Interaction

1. Ph.D of philosophy of education, Tehran University & Member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding Author); Email: ramezani.masume@yahoo.com

2. Professor of Philosophy of Education, Faculty of Education Sciences and Psychology, University of Tehran & President of Philosophy of Education Society of Iran; Email: khbagheri@ut.ac.ir

3. Associate Professor of Philosophy of Education, Faculty of Education Sciences and Psychology, Kharazmi University & Member of Philosophy of Education Society of Iran; Email: yahyaghaedy@yahoo.com

A Preventive Model of Utilitarian Moral Education with Emphasis on Undesirable Conducts in Mill's viewpoint

Shahnaz Shahriari Neisiani¹; Reza Ali norouzi²; Mohammad Meshkat³

Abstract

The purpose of this research is to formulate a preventive model of the utilitarian moral education with emphasis on undesirable conducts in Mill's viewpoint. The method used is the "descriptive-analytical" method. Undesirable conducts include wrong conducts (violating rights and comfort of others), and unpleasant conducts, the existence of which can be explained with fails in duties. The goal of moral education is happiness, and moral education includes dimensions of prevention and punishment. Punishments appear in the following forms: reprobation for violating the rights and disturbing the comfort, and losing the positive attention of others because of the behaviors lacking personal dignity. By prevention, we mean primary prevention that is governed by the principles of justice and contemplation. The governance of justice is related to the conducts violating the rights, but governance of the principle of contemplation is in preventing wrong conducts, and in meanings of "care of soul" and care of reasons. In unpleasant conducts, the ruling principle is the contemplation with aforementioned meanings. These findings support Mill's belief that "the main foundations of moral life in the new age are justice and contemplation." Prevention strategies referring to the two types of undesirable conducts are strengthening conscience and giving insights. The linkage of strategies to principles is presented in the preventive model. According to the findings on prevention, considering reasonable punishment for wrong conducts and paying attention to justice and contemplation in explaining undesirable conducts is a positive aspect of Mill's perspective. However, his views on unpleasant conducts have been criticized, because interventions and punishments considered for these conducts lack the necessary performance for guaranteeing the prevention of self-harm and reforming the holders of unpleasant conducts. Also his opinion about people's owing to one another lacks the strong executive support for action in relation to the holders of these conducts. Removing these weaknesses requires a revision of Mill's harm principle and correcting and reconstructing some of his beliefs.

Keywords: Mill, Utilitarian Ethics, Undesirable Conducts, Moral Education, Preventive Model

1. Ph.D Student of Philosophy of Education of University of Isfahan & member of Philosophy of Education Society of Iran; shahriari329.phe@gmail.com

2. Associate Professor of Philosophy of Education of University of Isfahan & member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding Author); r.norouzi@edu.ui.ac.ir

3. Associate Professor of Philosophy of University of Isfahan. E-mail: m.meshkat@ltr.ui.ac.ir

Methodological Exploration of the Conceptual Analysis Process in the Islamic Philosophy of Education Based on the Theory of Conventional Perceptions of M.H. Tabatabaie

Sara Hanifeh-zadeh¹
Alireza Sadegh-Zadeh Ghamsary²
Ahad Faramarz-Gharamaleki³
Mohsen Imani Naiiny⁴

Abstract

The purpose of this paper is to present a methodological exploration of the process of analyzing educational concepts in philosophy of education with an Islamic approach based on the theory of conventional perceptions of M.H. Tabatabaie. The findings show firstly that educational concepts have these characteristics: 1. Conventional and normative, and therefore the impossibility of connecting them to facts and the truth 2. Not having a productive relationship with the obvious and theoretical theorems. 3. The possibility of change. 4- The possibility of the psychological connection of these types of concepts with the set of facts and needs of human existence. Therefore, it is necessary for educators to integrate these realities and existential needs in the process of analyzing educational concepts. Secondly, the most important criteria for accreditation of such concepts are: 1- Validity of values and supporting propositions, 2- Efficiency (in meeting the needs of human beings), and 3- Compatibility with other social values.

Key words: Educational Concepts, Conceptual Analysis Process, Methodology, Islamic Approach, Tabatabaie, Theory of Conventional perceptions

1. PhD of PhilosoPhy of Education & Member of Philosophy of Education Society of Iran; s.hanifehzadeh@modares.ac.ir

2. Assistant Professor in Department of Educatinal Sciences, Tarbiat Modarres University & member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding author); alireza_sadeqzadeh@yahoo.com

3. Professor in Department Islamic Philosophy and Theology, Tehran University; ghmaleki@ut.ac.ir

4. Associate Professor in Department of Educatinal Sciences, Tarbiat Modarres University & member of Philosophy of Education Society of Iran; imanim2@gmail.com

Contents

Editorial	1
<i>Khosrow Bagheri Noaparast</i>	
Original Articles	
Methodological Exploration of the Conceptual Analysis Process in the Islamic Philosophy of Education Based on the Theory of Conventional Perceptions of M.H. Tabatabaie	5
<i>Sara Hanifeh-zadeh; Alireza Sadegh-Zadeh Ghamsary; Ahad Faramarz-Gharamaleki; Mohsen Imani Naiiny</i>	
A Preventive Model of Utilitarian Moral Education with Emphasis on Undesirable Conducts in Mill's viewpoint	31
<i>Shahnaz Shahriari Neisiani; Reza Ali norouzi; Mohammad Meshkat</i>	
A Comparative Study on Critical Thinking in Social Philosophy of Horkheimer and "Philosophy for Children Program"	63
<i>Masoomeh Ramezani Fini; Khosrow Bagheri Noaparast Yahya Ghaedi</i>	
The status of massive open online courses (MOOCs) in breeding students' moral responsibility with an emphasis on actor- network philosophical theory	95
<i>Amir Moradi; Saeid Zarghami-Hamrah</i>	
A Comparative Study on the Literary Backgrounds in the Formation of Paideia in the Ancient Greece and Doctrinal and Educational Teachings in the Ancient Persia: Emphasizing on Iliad, Odyssey and Shahname	119
<i>Mohammad Hassan Mirzamohammadi; Farideh Davoudy Moghadam</i>	
Moral Autonomy in Taylor's Ethics of Authenticity and its Implications for Education	139
<i>Marzieh Aali; Mohammad Ravanbakhsh</i>	

Editorial Board

[Khosrow Bagheri Noaparast](#)

Professor at University of Tehran

[Tayebeh Tavasoli](#)

Assistant Professor at University of Qom

[Seyed Mahdi Sajjadi](#)

Professor at Tarbiat Modares University of Tehran

[Mohammad Reza Sharafi Jam](#)

Assistant Professor at University of Tehran

[Bakhtiar Shabani Varaki](#)

Professor at Ferdowsi University of Mashhad

[Alireza Sadeqzadeh Qamsary](#)

Associate Professor at Tarbiat Modares University of Tehran

[Masoud Safaei Moghaddam](#)

Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz

[Saeid Zarghami-Hamrah](#)

Associate Professor at Kharazmi University of Tehran

[Yahya Ghaedi](#)

Associate Professor at Kharazmi University of Tehran

[Seyed Mansour Marashi](#)

Associate Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz

[Mohammad Hassan Mirzamohammadi](#)

Associate Professor at Shahed University of Tehran



Publisher: Philosophy of Education Society of Iran

License Number: 23274

ISSN: 2538-2802

Manager-in-Charge: Mohsen Imani, Ph. D

Editor-in-Chief: Khosrow Bagheri Noaparast, Ph. D

Managing Editor: Tayyebeh Tavassoli, Ph. D

Assistant: Fahimeh Nezamul-Islami

English Editor: Mohammad J. Poksresht Ph. D

Address: Office of PESI, 1st Floor, faculty of psychology and education of Tehran university, Kardan St., AaleAhmad St., Tehran, P.O. Box: 1445983861.

Tel/Fax: 021-88928521

Website: <http://pesi.saminattech.ir>

E-mail: pesi.anjoman@gmail.com

The Biannual of the Philosophy of Education Society of Iran

Philosophy of Education

Volume 3, Issue 2, Autumn & Winter 2018 – ISSN: 2538-2802