

خودشناسی در نظریه حیات معقول علامه جعفری و دلالت‌های آن در تعیین عوامل، مراحل و اهداف تربیت^۱

هدایت سیاووشی^۲، ابوالفضل غفاری^۳، حسین باغلی^۴ و سیدجواد قندیلی^۵

چکیده

هدف این پژوهش تعیین عوامل اصلی، مراحل و اهداف تربیت مبتنی بر خودشناسی در نظریه حیات معقول علامه جعفری است. روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی-تحلیلی و استنتاج قیاسی می‌باشد. پرسش‌های پژوهش عبارتند از: خودشناسی در نظریه حیات معقول علامه جعفری چه مفهوم و جایگاهی دارد؟ عوامل تربیتی مرتبط با خودشناسی، بر مبنای نظریه حیات معقول علامه جعفری کدامند؟ اهداف و مراحل مرتبط با خودشناسی، بر مبنای نظریه حیات معقول علامه جعفری کدامند؟ پرسش‌های اول و دوم با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی و پرسش سوم با استفاده از روش استنتاج قیاسی بررسی و پاسخ داده شدند. بررسی‌ها نشان داد که آگاهی، فطرت، اختیار، عقلانیت و خود الهی عواملی هستند که در تربیت مبتنی بر خودشناسی در نظریه حیات معقول اهمیت دارند. بر این اساس، هدف بنیادی تربیت، کمال برین (قرب الهی) و اصول بنیادین آن، در سطح (۱)، حیات معقول و در سطح (۲)، خودشناسی هستند. مراحل سه‌گانه تربیت عبارت‌اند از: رهایی (خلاص)، آزادی (استخلاص) و اختیار (تفویض).

واژگان کلیدی: خودشناسی، حیات معقول، علامه جعفری، تربیت اسلامی، عوامل، مراحل، اهداف

^۱ تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۱۴

^۲ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول): hedayat.106@gmail.com

^۳ استادیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد: ghaffari@um.ac.ir

^۴ استادیار پژوهشگاه مطالعات اسلامی، دانشگاه فردوسی مشهد: baghcoli@um.ac.ir

^۵ استادیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد: ghandili@um.ac.ir

مقدمه

ذیل عمل تربیتی می‌توان عناصر زیادی را در نظر گرفت. عوامل، اهداف، اصول، روش‌ها، فنون و مراحل تربیت از جمله این عناصر هستند (شکوهی، ۱۳۸۷؛ باقری، ۱۳۹۲). هر کدام از این عناصر جایگاه خاصی را در فرآیند تربیت بر عهده دارند؛ اما به نظر می‌آید که در میان این عناصر، عوامل، اهداف و بعضاً مراحل تربیت، ماهیت فلسفی‌تری نسبت به سایر عناصر دارند. بدین دلیل که عموماً نقطه ابتدایی هرگونه فعالیت تربیتی به عوامل و اهداف تربیتی و نقطه انتهایی یا اجرایی عمل تربیتی نیز به مراحل تربیت ختم می‌شود.

نکته قابل توجه این است که عوامل تربیت، می‌تواند به عنوان مبانی تربیت تلقی شده و بر سایر عناصر نیز تأثیری قابل توجه داشته باشد. چنان‌که از نظر سقراط، مبنای دانش حقیقی در ذهن فرد وجود دارد و می‌توان آن را به صحنه آگاهی آورد. لذا او طرح پرسش‌های موشکافانه یا همان گفت‌وگو را عامل اصلی در تربیت می‌دانست. بر این اساس، دیدگاه تربیتی وی به «گفت‌وگوی سقراطی» معروف است. مهم‌ترین عامل تربیت در این دیدگاه، خودشناسی است و معلم نقش مامای روان را دارد. (تیلور^۱، ۱۹۵۳). افلاطون نیز هم‌نظر با سقراط عقیده داشت که هر انسانی صاحب نفسی است که قبل از تولد در جهانی معنوی متشکل از ایده‌های کامل یا مُثل می‌زیسته است. به همین دلیل، او بر نظریه تذکار^۲ یا یادآوری تأکید داشت. همچنین، از نظر او، واقعیت تنها از راه عقل کشف می‌شود و استعدادهای عقلانی نیز مبنای تقسیم‌بندی افراد در جامعه ایده‌آل است و تربیت نیز در کنار استعداد عقلانی عامل مهمی می‌تواند باشد. دیدگاه تربیتی وی به «نخبه‌گرایی»^۳ معروف است. مهم‌ترین عوامل تربیت در این دیدگاه، استعدادهای ذاتی فرد، خانواده و دولت هستند. در اندیشه ارسطو، انسان موجودی خردورز است که می‌تواند به انتزاع عقلی بپردازد و بر مبنای انتخاب، دست به ابتکار بزند. در دیدگاه ارسطو، مهم‌ترین عوامل تربیت، سرشت، خو و خرد هستند و با توجه به عدم غلبه عقلانیت در کودکی، نقش مهم عادت‌ها در کودکی اهمیت بیشتری دارد. بر این اساس، دیدگاه تربیتی وی به «تربیت منش»^۴ معروف

¹ Taylor

² reminiscence

³ elitism

⁴ character education

است (گوتک، ۱۳۸۴). روسو^۱ از منظر طبیعت‌گرایی^۲ بین دو نوع عزت نفس^۳ در فرد، یعنی عشق ذاتی به هستی^۴ و غرور^۵ تمایز قائل می‌شود. بنابراین، هر دو عامل را تأثیرگذار می‌دانست؛ اما تربیت صحیح را فراهم کننده زمینه رشد عشق ذاتی به هستی می‌دانست. همچنین، از نظر روسو، طبیعت الهی عامل تعیین کننده تربیت است؛ چراکه این طبیعت اساساً نیک و یا دست‌کم، دست نخورده است. بنابراین، مهم‌ترین عامل تربیت در دیدگاه روسو، طبیعت است. بر این اساس، قوانین و اصول تربیت را باید از طبیعت استخراج کرد و نباید در کار طبیعت دخالت کرد و نباید آن را تغییر داد. لذا دیدگاه تربیتی وی به «تربیت منفی^۶» معروف است (گوتک، ۱۳۸۴).

کرکگور (۱۹۸۷) نیز از منظر وجودگرایی خداپاور^۷ از دل به دریا زدن^۸ صحبت می‌کند و بر درون‌نگری^۹ تأکید می‌کند. تکیه او بر آزادی مطلق و مسئولیت تامّ انسان در قبال انتخاب‌های خود است. بنابراین، می‌توان جهش ایمانی یا همان دل به دریا زدن را عامل تأثیرگذار تربیتی از منظر کرکگور دانست. سارتر^{۱۰} نیز در جبهه وجودگرایی ناخداپاور، با ابداع جمله «وجود بر ماهیت مقدم است»، اعتقاد داشت که انسان، نخست وجود دارد، به صورت ناخوانده در صحنه گیتی حضور می‌یابد و سپس معنی و ماهیت خود را می‌سازد (بناتار^{۱۱}، ۲۰۰۶). لذا سارتر نیز با کنار گذاشتن جهش ایمانی، هم‌نظر با کرکگور، عامل آزادی کامل در کنار مسئولیت را به عنوان عوامل تربیتی مورد توجه قرار می‌دهد.

با توجه به آنچه گذشت، ملاحظه می‌شود که عوامل متعدد و بعضاً متناقضی می‌تواند به عنوان عوامل تربیتی مورد توجه باشد. به نظر می‌رسد برای تعیین عوامل تأثیرگذار در تربیت باید به تعریف درستی از انسان رسیده باشیم. چراکه در هر نظام تربیتی، توصیف انسان

¹ Rousseau

² Naturalism

³ self steem

⁴ amour de soi

⁵ amour propre

⁶ negative education

⁷ Theistic Existentialism

⁸ leap of faith

⁹ introspection

¹⁰ Sartre

¹¹ Benatar

به منزله سنگ بنای آن بوده و همه اجزای یک نظام تربیتی، اعم از مفاهیم، تمثیل‌ها، اهداف، اصول، روش‌ها و مراحل تربیت، به نحوی ناظر به وضع انسان است (باقری، ۱۳۸۶). برای دستیابی به این چگونگی، تأملی دوباره در سرشت وجودی و گوهر اصیل انسان، ضرورتی تردیدناپذیر است (فریدونی، ۱۳۹۱). این سرشت یا جوهر اصیل که از آن با عنوان «خود»^۱ یا «نفس» یاد می‌شود (محسنی، ۱۳۷۵)، نیاز به نوعی شناخت یا بازشناسی دارد که از آن با عنوان «خودشناسی» یاد می‌شود.

در مورد خودشناسی، رویکردها و منظرهای متفاوتی را می‌توان در تاریخ فلسفه رهیابی کرد؛ اما شروع اندیشه خودشناسانه در این تاریخ، به طور گسترده و تأثیرگذار عمدتاً توسط فلاسفه یونان باستان بوده است. به نظر می‌آید شناخت «خود» در ابتدا نوعی وظیفه اخلاقی تلقی می‌شده است. چنان‌که اولین کسی که در تاریخ فرهنگی بشری به «خودشناسی» دعوت کرد، سقراط بود. دو اصل بزرگ فلسفه سقراط این بود: «خود را بشناس» و «زندگی نیازموده ارزش زیستن ندارد». وقتی از اصل اول سقراط آغاز کنیم، به اصل دوم خواهیم رسید. همچنین، می‌توان خودشناسی را در معنای افلاطونی به معنای شناخت «خود متفاوت» یا «تفاوت‌های فردی» در نظر گرفت. افلاطون نظر بر این دارد که ماهیت همه انسان‌ها یکسان نیست. هر انسانی سهمی از وجود دارد که با سهم انسان‌های دیگر متفاوت است. از این‌رو، او بعضی افراد را بهتر از بعضی دیگر می‌داند. از نظر او، «بهره‌ای که افراد از وجود عام می‌برند، در مراتب مختلف کمال است. وجود عامی که مثال اعلای انسان و کمال مطلوب اوست، نسبت آن به تمام افراد یکسان است و تنها اوست که از وجود حقیقی برخوردار تواند بود». با این حال، ارسطو پایبند نظریه افلاطون نبود و تلقی او از خودشناسی، شناخت اشتراکات نوعی انسان بوده است. چنان‌که او ارتباط نفس و بدن را مانند گرایش ماده به صورت می‌دانست. در این نظریه، نفس صورت موجود زنده و بدن ماده آن است. تلقی او از انسانیت به گونه‌ای بود که افراد آن با اختلاف در اعراض، نه با تفاوت در صورت، از یکدیگر متمایز می‌شوند. به همین خاطر، او جمله کلیدی «خود را بشناس» سقراط را به جمله «انسان را بشناسید» تعدیل کرد (ژیلسون، ۱۳۶۶).

¹ self

² Jilson

با گذشت از دوران یونان باستان، از منظری متفاوت می‌توان خودشناسی را در میان فلاسفه وجودگرا^۱ مورد بررسی قرارداد. چراکه وجودگرایی مدعی احیای جایگاه و تعریف انسان است. چنانچه کرکگور به عنوان یک متفکر وجودگرای مذهبی، برای نخستین بار تمرکز را از عالم خارج، به فرد انسانی معطوف داشت. از نظر او، خود شدن، در روند فردیت حاصل می‌شود (کرکگور، ۱۹۸۷). منظور کرکگور تفرد و انزوا به معنای مدرن کلمه است و اراده از مؤلفه‌های مهم آن است؛ اما از نظر او، فرآیند شناخت خود مشمول قانون حقایق ذهنی می‌شود که هیچ معیاری خارج از ذهن برای ارزیابی آنها وجود ندارد (لیپیت^۲، ۲۰۱۳). یاسپرس^۳ نیز اعلام می‌کند «من» که همیشه «شناسا» است، هرگز ممکن نیست شناختنی یا مورد شناخت قرار گیرد. به عقیده یاسپرس، هستی آدمی هرگز ممکن نیست مانند سایر امور جهانی مورد شناسایی قرار گیرد. «خویشتن خویش» جنبه روانی- فیزیکی دارد که به لحاظ ماهیت در معرض تجربه و بخشی از دنیاست. او نام آن را «دازاین^۴» می‌گذارد. (هافمن^۵، ۱۹۵۷). از طرف دیگر، از نظر سارتر، مسئله مهم در بحث انسان‌شناسی، قابل تعریف نبودن انسان است. به گفته وی، قابل تعریف نبودن بشر تا زمانی است که انسان با اختیار خویش دست به عملی نزده باشد. این تعریف نیز تعریف فردی از افراد انسان می‌شود، نه تعریف کلی که شامل تمام انسان‌ها شود. حقیقت و ماهیت انسان با هر انتخابی تغییر می‌کند و این حالت تا پایان عمر او ادامه دارد. پس از نظر سارتر، انسان هیچ‌گاه قابل تعریف نیست، زیرا انسان حقیقت ثابتی ندارد که بتواند معرف او باشد. اما فیلسوفی که در مورد «خود» یا «من» تمامی برداشت‌های سنتی را کنار می‌گذارد، نیچه است. از نظر او، «من» یا «خود» به مثابه یک فاعل مستقل، ابداعی ناموجه است. در واقع، این من یا خود همان مجموعه افعال و کردارهای انسان است. نیچه معتقد است که ما «خود» معین و مشخصی نداریم. او به جای این گفتار قدیمی که «آدمی باید خود را بشناسد» این سخن را که «خود را اداره کن» جایگزین ساخت (تریگ، ۱۳۸۲).

¹ Existential

² Lippitt

³ Jaspers

⁴ Dasein

⁵ Hoffman

در کنار این رویکردها که خودشناسی را منوط به شناخت صرف فرد از خود و یا جامعه می‌کند و حتی بعضاً مورد انکار قرار می‌دهد، رویکرد ادیان و به خصوص دین اسلام به خودشناسی، آن را از یک شناخت صرفاً فردی یا اجتماعی و غیر قابل تعمیم متمایز می‌کند. براساس دیدگاه اسلام، آدمی دارای نوعی آفرینش و فطرت روانی خاص به خود است که او را از دیگر مخلوقات متمایز می‌سازد. این تفاوت که در توانایی‌ها، نیازها، اهداف و ویژگی‌های روانی او و تمام افراد انسانی به صورت مشترک وجود دارد، زمینه را برای رشد و تکامل آنها فراهم می‌کند (سلمانی کله، ۱۳۹۶). لذا نگاه اسلامی به مفهوم خود و خودشناسی، با لحاظ کردن عناصری همچون عقل، وجدان و فطرت از سایر نظریه‌ها که مورد توجه قرار گرفت، متمایز می‌شود.

بسیاری از فلاسفه و متفکرین اسلامی (همچون ابن‌سینا، غزالی و سهرودی) از دیرباز به دنبال تعیین معنا و چیستی نفس برآمدند و ندای «خود را بشناس» سر دادند (حاتمی اصل، ۱۳۹۶). در میان متفکران معاصر نیز بسیاری کسانی که این موضوع را مورد توجه قرار داده‌اند. محمدتقی جعفری در میان این متفکران جایگاه ویژه‌ای دارد؛ چراکه به طور ویژه بحث انسان‌شناسی و مباحث مرتبط با آن (از جمله خودشناسی) را در آثار خود به طور ویژه‌ای مورد توجه قرار داده است (یوسفی راد، ۱۳۹۴).

پژوهش‌های گوناگونی در زمینه دلالت‌های تربیتی اندیشه‌های علامه انجام شده است که از جمله آن می‌توان به پژوهش فرامرزی (۱۳۹۲) اشاره داشت که در زمینه تبیین تربیت اخلاقی از منظر علامه محمدتقی جعفری، انجام شده و به این نتیجه رسیده است که هدف غایی تربیت اخلاقی انتقال از حیات طبیعی محض به حیات معقول است. در میان اهداف نیز انتقال به مرحله عقلانیت زیربنایی‌ترین هدف بود. اصول تربیت اخلاقی نیز عبارتند از: تحقق حیات معقول، کرامت و حیثیت، انتقال ارزش‌ها، تعقل، توازن عقل و احساس. همچنین، چراغی (۱۳۹۰) با پژوهش در زمینه «بررسی تطبیقی آرای علامه جعفری و آیت‌الله جوادی آملی در خصوص حیات طیبه و جنبه‌های تربیتی آن» به این نتیجه رسید که علامه جعفری و آیت‌الله جوادی آملی انسان‌شناسی را راهگشای خداشناسی دانسته و معتقدند آدمی با حذف موانع و ایجاد هماهنگی بین «انسان آن چنان‌که هست» و «انسان آن چنان‌که باید» می‌تواند زمینه تحقق حیات طیبه و انسانی را فراهم سازد. براساس دیدگاه این دو متفکر، برخی از راهکارهای تربیتی پیشنهادی برای تحقق حیات طیبه عبارتند از: پرورش فطرت و روح حقیقت‌جو، تعدیل احساسات خام، پرورش خیرخواهی، تصعید احساسات بر

اساس عقل سلیم، هماهنگی بین عقل و دین، مراقبت اخلاقی از خود و خانواده، توجه به کرامت ذاتی، محوریت محبت و تواضع در حیات انسانی.

همچنین، پورمحمودی (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان مقایسه تربیت عقلانی از منظر علامه جعفری و جان دیویی، به این نتیجه رسید که هدف نهایی تربیت عقلانی از دیدگاه علامه جعفری عبادت و بندگی خداست. اهداف واسطه‌ای تربیت عقلانی نیز شامل خودسازی، غلبه عقل بر هوای نفس و تبدیل احساسات خام به احساسات تصعید شده است. همچنین، علامه برای تربیت عقلانی اصل تعقل برین، اصل توازن عقل و احساس، اصل استمرار و یادگیری و اصل طهارت قلب را مطرح می‌کند. داستان پور (۱۳۸۶) نیز در پژوهش خود در زمینه دلالت‌های تربیتی مبانی انسان‌شناختی نظریه حیات معقول [علامه جعفری]، از عبادت و بندگی خداوند به عنوان هدف غایی و از شناخت خود و خودسازی به عنوان هدف واسطه‌ای تربیت یاد می‌کند. همچنین، داستان پور (۱۳۸۵) در پژوهش خود در زمینه دلالت‌های تربیتی تبیین معرفت‌شناختی نظریه حیات معقول [علامه جعفری]، از آگاهی به عنوان مؤلفه اصلی و اساسی حیات معقول یاد کرده و خودشناسی را به عنوان هدف واسطه‌ای تربیت معرفی کرده است.

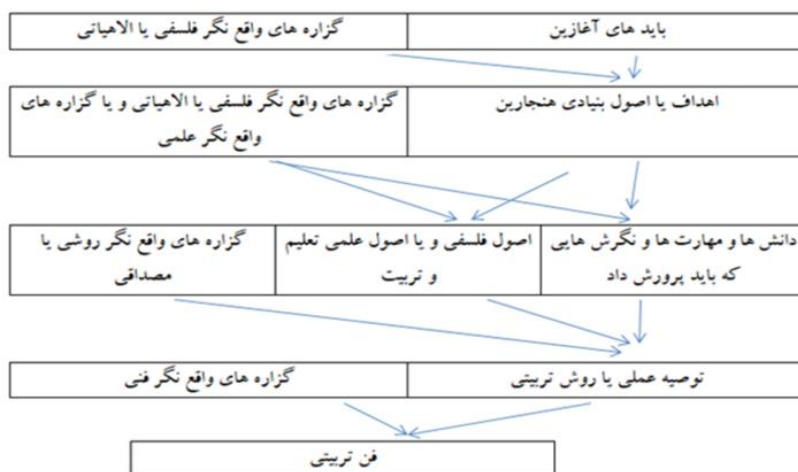
پژوهش‌های گوناگونی نیز در مورد خودشناسی از دیدگاه اسلام و اندیشمندان مسلمان و دلالت‌های آن برای تربیت انجام شده است که از میان آنها می‌توان به پژوهش حاتمی اصل (۱۳۹۶) در زمینه خودشناسی و تأثیر آن در فلسفه تربیت نزد علامه طباطبایی اشاره داشت که نقش کلیدی مفهوم خودشناسی در تربیت را تأثیر شگرف آن در خداشناسی دانسته است. فرهادی (۱۳۹۳) نیز در بررسی دیدگاه علامه جعفری در مورد خودشناسی، آن را به عنوان شناخت مختصات انسان در یک سیستم باز معرفی کرده و آن را به عنوان یک ضرورت برای هرگونه حرکت تکاملی برای انسان معرفی کرده است. وی غایت شناخت خود را استقرار حیات معقول یعنی عبادت پروردگار می‌داند. همچنین، فقیهی و رفیعی مقدم (۱۳۹۰) در زمینه بازتاب‌های تربیتی خودشناسی براساس بینش قرآنی، خودشناسی را راهی برای تقویت توانمندی‌های انسانی تلقی کرده‌اند. همچنین، در این پژوهش به آثار دیگر خودشناسی همچون شناخت هدف زندگی و انتخاب صحیح، خداشناسی، شکل‌گیری صحیح نظام فکری، ارتقای روابط همه‌جانبه، تسهیل حرکت به سوی کمال، ایجاد تحول درونی در فرد و ارائه جهت‌دهی عملکردی فرد به منظور رشد فطری اشاره شده است. اما آنچه پژوهش حاضر را متمایز می‌کند، لزوم توجه ویژه به خودشناسی، ذیل نظریه حیات

معقول در جهت به دست آوردن دلالت‌های تربیتی آن است. بر این اساس، پرسش‌های پژوهش عبارتند از:

خودشناسی در نظریه حیات معقول علامه جعفری چه مفهوم و جایگاهی دارد؟
عوامل تربیتی مرتبط با خودشناسی بر مبنای نظریه حیات معقول علامه جعفری کدامند؟
اهداف و مراحل تربیتی مرتبط با خودشناسی بر مبنای نظریه حیات معقول علامه جعفری کدامند؟

روش پژوهش

در پژوهش حاضر برای دستیابی به پاسخ پرسش‌های اول و دوم پژوهش، از روش توصیفی-تحلیلی^۱ استفاده شده است. توصیف تحلیلی یکی از انواع توصیف است که در مقابل توصیف تجربی قرار می‌گیرد و بیان خواص لازم شیء از طریق تحلیل منطقی به دست می‌آید (فرامرزی قراملکی، ۱۳۸۷). این روش برای ایضاح مفاهیمی از قبیل حیات معقول و خودشناسی مورد استفاده قرار گرفته است. تمرکز اصلی پژوهش‌گر در این بخش، معطوف به فهم دیدگاه‌های علامه است. همچنین، برای دستیابی به پاسخ پرسش سوم پژوهش از الگوی بازسازی شده فرانکنا^۲ بهره گرفته شده است.



شکل ۱- صورت بازسازی شده الگوی فرانکنا (نقل از باقری، ۱۳۸۹)

^۱ Descriptive-analytical

^۲ Pattern Rebuilt Frankna

حیات معقول

موضوع محوری در انسان‌شناسی علامه جعفری، نظریه حیات معقول است. حیات معقول که مفهوم اصلی و اساسی آن در فلسفه ابن‌سینا مورد توجه قرار گرفته است، به نوعی از زندگی اطلاق می‌شود که فرد در آن با آگاهی نسبت به ترکیب وجودی‌اش مرگ را ادامه حرکت کمالی خود دانسته و همیشه به دنبال کمال‌خواهی باشد و از هر چه موجب نقصان و زمینی شدن او می‌شود، دوری کند (ابن‌سینا، ۱۳۸۸). حیات معقول نزد علامه جعفری نیز به عنوان نوعی از حیات است که آگاهی وجه اصلی آن می‌باشد و اختیار و اراده انسانی در آن نقش برجسته‌ای دارد. تمام وجوه زندگی انسان، از جمله امور جبری و محدودیت‌هایی که گریزی از آنها در زندگی انسان وجود ندارد، در جهت دستیابی به هدف اصلی حیات که همان دستیابی به کمال برین (قرب الهی) است، به کار گرفته می‌شود (جعفری، ۱۳۹۲).

برای تبیین بیشتر مفهوم حیات معقول، می‌توان عناصر تشکیل دهنده آن را مورد توجه قرار داد. عنصر اول آگاهی است؛ «یعنی آگاهی به هدف‌ها و قوانین اساسی حیات؛ در واقع، حرکت ناآگاهانه، همان تمایل به لذت و دوری گزیدن از رنج و ناراحتی در زندگی است» (جعفری، ۱۳۹۰، ص. ۲۶۲). پس از آگاهی، خاصیت جبرگریزانه به عنوان عنصر دوم مورد نظر است. در واقع، منظور از جبرگریزی، «تنظیم نمودن و بهره‌مندی از نیروهای جبری و شبه‌جبری تکوینی زندگی، در مسیر هدف‌های تکاملی می‌باشد. تحقق این عنصر، وابسته به تحقق عنصر آگاهی است» (جعفری، ۱۳۹۰، ص. ۲۶۳). نسبییت عنصر سومی است که علامه مورد توجه قرار می‌دهد؛ به این معنی که در مسیر حیات معقول، هر مرحله‌ای که انسان به آن می‌رسد، هدف نهایی نیست؛ بلکه هدفی نسبی است یعنی در عین حال که هدف است اما نسبت به اهداف بالاتر از خود، جنبه وسیله‌ای دارد. لذا نباید انسان در آن مرحله نسبی توقف نماید؛ بلکه برای رسیدن به هدف نهایی و هدف اعلائی زندگی، باید آن اهداف تکاملی نسبی را مقدمه و وسیله قرار دهد و به آنها بسنده ننماید. (جعفری، ۱۳۹۲).

در نهایت، مهم‌ترین عنصری که می‌توان از آن با عنوان عنصر کمالی یاد کرد، شامل سه قسمت رهایی، آزادی و اختیار می‌باشد. «مقصود از رهایی، تنها منتفی شدن محدودیتی است که آدمی را در خود می‌فشارد. اعم از آنکه آن محدودیت، جسمانی یا روانی باشد». در زیر مرحله آزادی، فرد میان دو موقعیت رهایی از زنجیر گذشته و انتخاب راه بعدی می‌باشد. به عبارت دیگر، این مرحله عبارت است از «رها بودن از قید و زنجیر به اضافه داشتن توانایی

انتخاب یکی از راه‌هایی که در مقابل خود دارد». در نهایت، از نظر علامه، زیر مرحله اختیار «عبارت از نظارت و سلطه شخصیت به دو قطب مثبت و منفی کار برای بهره‌برداری از آزادی در راه وصول به خیر و رشد می‌باشد» (جعفری، ۱۳۷۹، صص. ۱۲۷-۱۲۲). در حقیقت، اختیار پدیده‌ای است که آزادی را به ثمر می‌رساند و نتیجه معقول به همراه دارد.

خودشناسی^۱

در بررسی عناصر حیات معقول، می‌توان گفت آگاهی در تمامی عناصر آن نقش داشته و به عنوان مهم‌ترین جزء حیات معقول تلقی می‌شود. به نظر می‌رسد اولین مرحله شناخت و آگاهی که برای شخصیت انسان حاصل می‌شود، همان شناخت خویش است. از نظر علامه، «در صورتی انسان می‌تواند چنین شناختی از خود داشته باشد که دارای جهان‌بینی الهی باشد. این گونه نگرش به خویش موجب این می‌شود که انسان بتواند تمام فعالیت‌های خود را در سلطه و نظارت اختیار دربیآورد» (جعفری، ۱۳۹۰، ص. ۱۸۹).

علامه، خود انسان را به سه قسم خود طبیعی، خود انسانی و خود انسانی-الهی تقسیم می‌کند. خود طبیعی با تمام جانداران مشترک است. «من» طبیعی انسان، با مقتضیات جسمانی بدن چنان نزدیک است که بتواند از عهده مدیریت بر آن برآید. آگاهی و معلومات و دریافت شده‌هایی که در استخدام «خود طبیعی» قرار گرفته‌اند، نمی‌توانند رهبری روح را به عهده بگیرند. بدان جهت که روان یا روح، حقیقتی تکامل‌یافته‌تر از «خود طبیعی» است (جعفری، ۱۳۸۶ ب).

از نظر علامه، خود انسانی، با نمودارشدن اصول و قوانین زندگی دسته جمعی انسان ایجاد می‌شود؛ لذا پس از آن که انسان بر اثر رشد روانی و تعالی روحی توانست از قید «من طبیعی» رها شود و به «من انسانی» منتقل شود، توجه به همه ارزش‌ها برای او مطرح می‌شود. در این مرتبه است که انسان از قوانین طبیعت و جبر به طور نسبی رها می‌شود (نصری، ۱۳۹۵). انسان با این «خود» می‌تواند خود طبیعی و فعالیت‌های گوناگون آن را کنترل کند (جعفری، ۱۳۷۰).

در خود انسانی-الهی نیز بر اثر رشد روانی و تعالی روحی، انسان می‌تواند به طور کامل از مادیات و قوانین طبیعت فاصله بگیرد و به طور مطلق و کامل از آنها رها شود، گام را فراتر

^۱ از نظر علامه، خودشناسی آگاهی به «هست»‌های وجود انسان است تا از طریق آن بتوان به سروسامان حیات مادی پرداخت و هم‌زمان مقهور آن واقع نشد. از همین رو، خودشناسی ابزاری برای دستیابی به غایت نهایی زندگی می‌باشد (جعفری، ۱۳۹۰).

نهاده و به «من انسانی-الهی» ارتقا یابد. در این مرحله، عوامل جبری نظیر تمایلات و هوا و هوس‌ها از بین می‌روند روح شکوفا می‌شود. مسیر و حرکت این من رو به بالاست. لذا استعدادهای مثبت وجودی خود را هدر نداده و به ارزیابی خویشتن می‌پردازد و درمی‌یابد که نمی‌توان تسلیم قوانین طبیعت و دیگر انسان‌ها شد (جعفری، ۱۳۶۲). این عرصه می‌تواند زنجیر خود انسانی را هم از دست و پای روح باز کند و بر همه مراحل که طی نموده مسلط شود. در این وادی است که آزادی با چهره ملکوتی‌اش هویدا می‌شود؛ زیرا همه گونه‌های «خود» از صحنه کنار می‌روند و به عبارتی بهتر، تأثیر و تحرکات آنها در پرتو نورافکن «خود انسانی-الهی» جلوه‌گر می‌شود (جعفری، ۱۳۸۶ الف). البته علامه گاه هویت دو «من» اخیر، یعنی «من انسانی» و «من انسانی-الهی»، را یکی می‌انگارد و در نتیجه به دو «من» معتقد می‌شود.

یکی از ملزومات خودشناسی در اندیشه علامه، فطرت است. فطرت در اندیشه علامه دارای مختصاتی است که می‌توان آن را بخش مهمی از تعریف «خود» انسان، دانست. چنان‌که مقصود علامه از فطرت، پاکی، خوبی و استعداد کمال نامحدود ذات نخستین انسان است. از نظر علامه، عناصر فطری وجود انسان، کاملاً با واقعیات و حقایق زندگی او در ارتباط بوده و از کودکی همراه انسان هستند؛ اما نکته‌ای که در این مورد وجود دارد این است که با وجود ارتباط امور فطری با واقعیات زندگی کودک، جامعه می‌تواند او را در معرض دگرگونی قرار داده و از فطرت اولیه‌اش دور کند (جعفری، ۱۳۸۶ ج). با اینکه فطرت مفهومی هم‌ردیف با «خود» در انسان دارد و شناخت آن به مثابه شناخت خود می‌تواند تلقی شود؛ اما وجدان مفهومی است که به نوعی با فعلیت بخشیدن به فطرت معنی پیدا می‌کند. به همین دلیل، از نظر علامه، وجدان در انسان علاوه بر اینکه عامل درونی عمل به بایستگی‌ها و شایستگی‌ها و دوری از نابایستگی‌ها و ناشایستگی‌ها است، در عین حال، عاملی برای شناخت موقعیت حقیقی انسان در جهان هستی است (جعفری، ۱۳۹۵). لذا می‌توان گفت آگاهی به شخصیت موجب شناخت انسان در جهان هستی شده و وجدان از حیث نقشی که در شناخت موقعیت انسان در جهان هستی دارد، می‌تواند مفهومی هم‌وزن با خودشناسی در نظر گرفته شود.

عوامل تربیتی

الف) آگاهی: آگاهی یا به معنای وسیع‌تر شناخت، نقش اساسی و مهمی را در چگونگی بروز رفتار آدمی ایفا می‌کند (معمدین، ۱۳۸۳). در واقع، معنای اصلی آگاهی در نقطه

مخالف آن، یعنی ناآگاهی یا ندانستن نهفته است. به همین جهت، برخی علت مشکلات رفتاری انسان را ناآگاهی یا به عبارت دیگر، داشتن باورهای غیرواقعی یا غیرمنطقی می‌دانند (الیس و هارپر^۱، ۱۳۷۷).

منظور از آگاهی در اندیشه علامه، همان آگاهی به مبدأ و مقصد و مسیر است که به انسان کمک می‌کند تا به مرحله استقلال و ثبات هویت برسد و بتواند خود را از دیگران تفکیک نماید و آثار جریان اختیار را در خود احساس نموده و به ظهور برساند (جعفری، ۱۳۹۰ الف). از نظر علامه، ناآگاهی شامل محدوده‌ای از زندگی انسان‌ها می‌شود که صرفاً با دو کارکرد طبیعی حیات که عبارت از حرکت و انگیزش به سمت امور خوشایند و گریختن از احساسات ناخوشایند حیات طبیعی می‌باشد، به زندگی خود ادامه می‌دهند. لذا توجه صرف به آن، یک حیات وابسته برای انسان ایجاد می‌کند که در حقیقت ثبات و استقلال نداشته و آنچه را که به خود نسبت می‌دهد، در حقیقت بیرون از ذات اوست (جعفری، ۱۳۹۲).

در مورد مسئله آگاهی، رسالت نظام تربیت اسلامی این است که آن حالت بی‌خبری و حرکت بدون تأمل که متریبان در ابتدا نسبت به حیات طبیعی و بهره‌وری از آن وجود دارد، باید جای خود را به آگاهی بخشی و بیدار کردن اختیار متریبان در بهره‌مندی از حیات طبیعی بدهد. البته همان‌طور که اشاره شد همراه با هر نوع شناختی، نوعی از هیجان و حتی عمل نیز همراه است اما آنچه اهمیت دارد، این است که در نظام تربیتی حیات معقول شناخت نقش برجسته‌ای را دارد.

ب) فطرت: اصطلاح «فطرت» با در نظر گرفتن ریشه و شکل آن، بر «ویژگی‌ها و صفاتی که در اصل خلقت و آفرینش انسان وجود دارد» دلالت می‌کند. بدین ترتیب، امور فطری «اموری حقیقی و اصیلند که چه به طور بالقوه و چه به شکل بالفعل، در روح نهفته و کیفیت خود آن هستند و فرع و تابع گرایش و شناخت دیگری نیستند» (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۷، ص. ۲۰۲).

گرایش‌های فطری منبع و منشأ ارتباط انسان با خود می‌باشد (جعفری، ۱۳۷۷)؛ اما زمانی که انسان از دایره فطرت خود بیرون می‌رود، رابطه او با «خود» نیز صورت منفی پیدا می‌کند. چنین فردی از سرمایه‌ها و استعدادهای وجود خود در جهت ارضای خودخواهی‌ها استفاده

¹. Ellis & Harper

می‌کند (جعفری، ۱۳۸۹). در حقیقت می‌توان گفت انسان برای اینکه به رابطه‌ای صحیح با خود برسد، باید نیکی و درستی را مسیر راه خود قرار دهد، این موجب ایجاد ارتباط با فطریاتش می‌شود و از این طریق می‌تواند خویشتن واقعی خود را نیز مورد شناسایی قرار دهد؛ اما اگر گرایش انسان به سمتی برود که بدی بر وجود او غلبه کند، رابطه او نیز با فطریات، یا دچار نوسان می‌شود و یا به طور کلی قطع خواهد شد. قطع ارتباط فرد با فطریات نیز به معنی ماندن و فرو رفتن فرد در «خود طبیعی» اوست که در نهایت نیز موجب فراموش کردن «خود انسانی» یا «فطرت» در فرد می‌شود.

طبق نظر علامه، نظام تربیت اسلامی با ابتنا به امور فطری می‌تواند در راستای «خودشناسی» گام بردارد و در واقع، بدون وجود فطرت، شناخت «خود» نیز در مفهومی که علامه مطرح کرده بی‌اثر است. همچنین، هر متری به صورت یقینی، از حقایق فطری بهره‌مند است. این حقایق با شناخت خداوند به معنی تمام خوبی‌ها شروع می‌شود. بنابراین تمام متریبیان براساس فطریات زندگی می‌کنند؛ هر چند بهره آن می‌تواند در بین افراد متفاوت باشد. به همین لحاظ ما در خودشناسی با گونه‌های متفاوتی از خود مواجه هستیم که در نهایت ویژگی‌های این خود در یک راستا لحاظ می‌شود.

ج) اختیار: واژه اختیار از ماده خیر گرفته شده و به معنای برگزیدن و انتخاب امری است که فاعل آن را خیر می‌داند، بدون اینکه این انتخاب مقهور فشار و قهری دیگر قرار گرفته باشد (حسین زاده، ۱۳۹۳). این عنصر به نوعی مهم‌ترین عنصری است که در حیات معقول مورد توجه قرار گرفته است. لذا در تبیین مفهوم حیات معقول، غایت آن رسیدن به مرحله شکوفایی اختیار بیان شده است. از نظر علامه، اختیار همان کارکرد شخصیت است که بر فعالیت‌های آزادانه انسان نظارت دارد. علامه در بیان معنای اختیار چنین آورده است: «اختیار عبارت است از بهره‌برداری شخصیت از آزادی در رویانیدن عوامل عظمت‌ها و رشد انسان، هر اندازه که یک فرد و یا یک جامعه در بهره‌برداری از آزادی در راه اختیار پیشرفت داشته باشد به همان اندازه از حیات معقول بیشتر برخوردار است» (جعفری، ۱۳۹۰ الف). با پذیرش این مسئله که اختیار همان کارکرد شخصیت است، به این نکته پی می‌بریم که اختیار رابطه مستقیمی با شدت و ضعف شخصیت دارد (جعفری، ۱۳۷۰).

در رابطه با نقش اختیار در تربیت اسلامی می‌توان دو نکته را مدنظر قرارداد. نخست اینکه سعی و کوشش انسان سازنده وجود اوست. هر قدر عمل او آگاهانه‌تر و از روی اختیار و اشتیاق بیشتر باشد، بهتر و عمیق‌تر و نزدیک‌تر به مفهوم سعی است. از این‌رو، نقش و

سازندگی آن بر روی شخص بیشتر و ماندگارتر است. هیچ چیز به اندازه سعی انسان در شکل بخشی به شخصیت و سازندگی او نقش و تأثیر ندارد. بنابراین بیشترین عنایت و توجه مریبان باید به انگیزش اراده متریبان در جهت اهداف و ایده‌های مورد نظر معطوف گردد تا کار تربیت مطلوب و مورد نظر سامان پذیرد و اگر جز این باشد، تلاش‌های بیرونی و در مسیر خلاف میل و اراده درونی متریبان، به هر مقدار و میزانی که باشد، باز هم بی‌ثمر و یا کم‌ثمر خواهد بود (هاشمی، ۱۳۸۸). در نظام تربیتی مبتنی بر حیات معقول، اختیار از یک بُعد عامل تربیت و از بُعد دیگر هدف تربیت به حساب می‌آید. در واقع، تمام ثمره نظام تربیتی تربیت کردن فردی است که بتواند برای تمام تصمیمات و اعمالی که انجام می‌دهد، اختیار خود را به کار گرفته و از روی آگاهی و اراده کامل تصمیم بگیرد. اما از طرف دیگر، اختیار برای متربی آغاز راه تصمیم‌های درست است و در واقع، متربی وقتی به درجه اختیار و اراده می‌رسد، می‌توان روی تصمیمات و اعمالی که انجام می‌دهد، برنامه‌ریزی کرد و انتظارات تربیتی از متربی را بالا برد.

د) عقلانیت: در لغت، هم خود واژه عقل و هم واژه مقابل آن یعنی جهل، حاکی از آن هستند که عنصر اساسی در واژه عقل «بازداری» است؛ بازداری که برای تأمین سنجیدگی و پختگی لازم است. بازداری ویژگی‌هایی دارد که می‌توان ویژگی‌های خاصی را برای عقل‌ورزی در نظر گرفت. این ویژگی‌ها را در دو سطح شناخت و عمل می‌توان جداگانه مورد بررسی قرارداد (باقری، ۱۳۸۶). علامه جعفری در این زمینه می‌گوید: «شاید بعضی از مردم گمان کنند که مقصود ما از معقول همان تعقل نظری جزئی است که تاکنون مورد انتقاد شدید حکما و عرفای جهان شرق و غرب بوده است. ممکن است بعضی از متفکران خیال کنند که ما می‌خواهیم عقل‌گرایی مغرب زمین را برای به دست آوردن حیات معقول پیش بکشیم» (جعفری، ۱۳۹۲، ص. ۱۴۳). با توجه به تعریف علامه از عقل نظری و عملی می‌توان گفت عقل نظری با استفاده از داده‌هایی که از جهان درونی و بیرونی دریافت می‌کند، هدف خود در حیات را انتخاب کرده و وسیله‌های مناسب برای رسیدن به آن هدف را تشخیص می‌دهد اما حکمی درباره اینکه آیا این هدف و راه، شایسته و ارزشمند نیز هست، صادر نمی‌کند بلکه در این مورد عقل عملی به کمک عقل نظری آمده و با آگاهی بر ارزش‌ها و شایستگی‌های حیات، آنچه را که عقل نظری به دست آورده است را، در راه وصول به شایستگی‌ها و بایستگی‌ها به کار می‌بندد.

بنابراین، می‌توان گفت نظام تربیتی در راه عقلانی کردن متریبان علاوه بر اینکه باید هم‌زمان متوجه ابعاد نظری و عملی عقلانیت در هر دو سطح باشد، این نکته را نیز باید مورد توجه قرار دهد که عقلانیت تکمیل‌شده با دو وجه شناخت و عمل، نیاز به این دارد که علاوه بر امور زندگی طبیعی متریبان، در امور عالی و اهداف بالای زندگی متریبان نیز مورد توجه قرار گیرد. در واقع، عقلانیت مورد نظر در حیات معقول دو وجه دارد که می‌تواند خود را در شکل ۱ نشان دهد.



شکل ۱- چرخه عقلانیت (جعفری، ۱۳۹۲)

ه) خود الهی: بر اثر رشد روانی و تعالی روحی، آدمی از خود انسانی معمولی گام فراتر نهاده و به «خود انسانی-الهی» دست می‌یابد. در واقع، وقتی آدمی توانست به طور کامل از مادیات و قوانین طبیعت فاصله بگیرد و به طور مطلق و کامل از آنها رها شود، گام را فراتر نهاده و به «من انسانی-الهی» ارتقا می‌یابد و روح به شکوفایی خود می‌رسد و دیگر زمان و مکان در او تأثیر ندارد و لذا خداگونه می‌شود. در این مرحله، زنجیرها از دست و پای روح گشوده می‌شود و آزادی با چهره ملکوتی نمودار می‌شود؛ به بیان دیگر، عوامل جبری نظیر تمایلات و هوا و هوس‌ها از بین می‌روند و روح شکوفا می‌شود. مسیر و حرکت این من رو به بالا است. این من به خود نمی‌نگرد تا هویت رو به کمال خود را از دست بدهد. لذا هیچ واقعیت و اصلی را مافوق خود نمی‌پذیرد که برای وصول به آن حرکت کند. انسانی که از این خود برخوردار است، استعدادهای مثبت وجودی خود را هدر نداده و به ارزیابی خویشتن می‌پردازد و درمی‌یابد که با «خود» نمی‌توان شوخی کرد؛ یعنی خود را نمی‌توان تسلیم قوانین طبیعت و دیگر انسان‌ها نمود. چنین شخصی حیات خود را شوخی نمی‌انگارد و به بازی

نمی‌گیرد و همواره خیرخواه خویشتن است (جعفری، ۱۳۶۶). انسان با دارا بودن این «خود» از نظارت و تسلط بیشتری بر کارها برخوردار خواهد بود. لذا غایت نقطه کمالی برای خود این است که علاوه بر اینکه می‌تواند انگیزه‌های خودخواهانه را کنار بگذارد، می‌تواند در مسیری قرار گیرد که انگیزه‌های تمام رفتار و اعمال خود را در جهت غایت نهایی، یعنی خداوند بخواهد. در نظام تربیت اسلامی، توجه به خود انسانی-الهی می‌تواند مبین این نکته باشد که متریبان باید در سیر کمالی خود به گونه‌ای تربیت شوند که کم‌کم جلوه‌های خود طبیعی خود را جایگزین جلوه‌های خود انسانی و دیگرخواهی کرده و در این مسیر برای رفتارهای دیگرخواهانه خود انگیزه و نیتی جز خداوند نداشته باشند. البته دستیابی به این امر برای نظام تربیتی می‌تواند نقطه نهایی تلقی شود که شاید کمتر قابل دستیابی باشد. البته نظام تربیتی باید همیشه به مخاطبی که با آن مواجه است توجه داشته باشد؛ چنان که وقتی متریبان در دوره کودکی قرار دارند، از نظر رشد «خود» تا نقطه محدودی می‌توانند پیش بروند. در واقع، این انتظار می‌تواند در نوجوانی یا جوانی متفاوت باشد و این تفاوت از فردی به فردی دیگر نیز متفاوت است.

ترکیب عوامل: در مورد جای‌گشت و نقش هر کدام از این عوامل در فرآیند تربیتی مبتنی بر خودشناسی باید گفت که مفهوم «نفس» یا «خود» فراخ‌ترین مفهوم است؛ زیرا ناظر به حقیقت وجودی انسان بوده و دربرگیرنده شئون مختلف انسان است (باقری، ۱۳۸۶)؛ به طوری که سایر عوامل تربیتی ذکرشده در ارتباط با مفهوم نفس یا خود است که معنی و مفهوم پیدا می‌کنند. به نحوی که آگاهی نقطه شروع و شرط ورود به وادی شناخت خود یا خودشناسی است و اگر به وقوع نپیوندد، انسان کماکان به زندگی عادی و طبیعی خود که محصول ناآگاهی است، ادامه خواهد داد. فطرت نیز یکی از شئون نفس است؛ یعنی نفس به هنگام پدیدار شدن به عنوان حقیقت فرد انسانی، با معرفت نسبت به خدا به منزله ربّ خویش و کشش به سمت او همراه است. اراده و اختیار نیز شأنی از شئون نفس است و آدمی به واسطه آن منشأ تعیین خواسته‌های خویش است. عقل نیز شأنی از نفس است و عامل بازشناسی و راه‌یابی به حساب می‌آید (باقری، ۱۳۸۶). خود الهی نیز نقطه نهایی یا مقصد یا خاصیت اصلی نفس است. مقصود از شناخت خود، شناخت این قسمت از خود می‌باشد.

اهداف تربیت

مقصود از هدف تربیت، نتیجه‌ای است که با انجام دادن رفتارهای مشخص و برنامه‌ریزی شده، حصول آن از دیدگاه صاحب نظران و برنامه‌ریزان - و نه لزوماً از دیدگاه خود متعلمان و متریبیان - مطلوب است و همه رفتارها و فعالیت‌های تعلیمی و تربیتی یا دسته‌ای از آنها برای دستیابی به آن صورت گیرد (مصباح یزدی، ۱۳۹۰). همان‌طور که قبلاً توضیح داده شد، در این قسمت از روش استنتاج قیاسی استفاده شده است.

هدف بنیادی: کمال برین (قرب الهی)

باید آغازین: انسان باید زندگی (دنیوی و اخروی) خوبی داشته باشد.
گزاره واقع‌نگر فلسفی: دستیابی به کمال برین (قرب الهی) عامل سعادت زندگی دنیوی و اخروی است.

هدف بنیادی: برای داشتن زندگی خوب باید به کمال برین (قرب الهی) دست پیدا کنیم.
طبق تعریف، جهت اصلی و اساسی زندگی انسان «حیات معقول» است؛ اما در نهایت، این جهت باید به یک نقطه منتهی شود. این نقطه نهایی، کمال برین یا همان قرب الهی است. این مسئله واضح است که نظام تربیتی نیز در ورای تمام فعالیت‌هایی که انجام می‌دهد، باید این هدف کلان را مورد توجه قرار دهد؛ یعنی باید قواعد و معیارهایی در اجزای مختلف نظام تربیتی وجود داشته باشد تا تحقق این هدف را تضمین کند.

اصل بنیادی^۱ (سطح ۱): حیات معقول

باید آغازین: انسان باید زندگی (دنیوی و اخروی) خوبی داشته باشد.
گزاره واقع‌نگر فلسفی: حیات معقول عامل دستیابی به سعادت دنیوی و اخروی است.
اصل بنیادی: برای دستیابی به قرب الهی در تعلیم و تربیت باید طریقه حیات معقول به‌کار گرفته شود.

علامه جعفری با ارائه الگوی «حیات معقول» به عنوان هدف برتر نوع انسان، فلسفه زندگی او را انتقال از حیات طبیعی به حیات معقول می‌داند. لذا طبیعی است که در اندیشه

^۱ می‌توانیم از اصل بنیادی به عنوان معیاری نام ببریم که عامل تحقق هدف غایی بوده و در تمام عناصر و مراحل تربیتی حضور دارد. اصول بنیادی در الگوی بازسازی شده باقری هم‌دیف با اهداف بنیادی در نظر گرفته شده و روش استنتاج آنها همانند هدف بنیادی است. از آنجا که در الگوی باقری جایگاه متفاوتی برای اهداف میانی وجود ندارد، حیات معقول در سطح ۱ و به عنوان هدف اصلی و خودشناسی در سطح ۲ و به عنوان هدف میانی در نظر گرفته شد.

علامه دستیابی به حیات معقول در جهت دستیابی به سعادت دنیا و آخرت، مهم‌ترین اصل نظام تربیتی نیز به حساب آید؛ به نحوی که تمام اجزای دیگر نظام تربیتی در رابطه با این هدف مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

اصل بنیادی (سطح ۲): خودشناسی

باید آغازین: انسان باید زندگی (دنیوی و اخروی) خوبی داشته باشد.
گزاره واقع‌نگر فلسفی: خودشناسی عامل دستیابی به سعادت دنیوی و اخروی است.
اصل بنیادی: برای دستیابی به قرب الهی در تعلیم و تربیت باید خودشناسی مورد توجه قرار بگیرد.

خودشناسی نیز یکی از اصول اساسی تربیت بعد از حیات معقول است و می‌توان آن را هم‌ردیف با حیات معقول دانست. آگاهی در نظام تربیتی می‌تواند وجوه گوناگون و متعددی داشته باشد. می‌توان گفت وجوه مختلف آگاهی برای انسان، با توجه به ارتباطات متعددی که با خود، دیگران، جهان هستی و خداوند دارد می‌تواند مورد توجه قرار بگیرد؛ اما آنچه برای تربیت اسلامی حائز اهمیت است، این است که در کنار آگاهی‌های مختلف، آگاهی به خود نباید مورد غفلت قرار گیرد.

مراحل تربیت اسلامی

مجموعه‌ای از فعالیت‌های تعلیم و تربیت که هر یک دامنه‌ای محدود دارند و مجموعاً از نظر زمانی در طول یکدیگر و مترتب بر هم در نظر گرفته می‌شوند و ناظر به شرایط و ویژگی‌های عادی و معمولی هستند را، «مراحل تعلیم و تربیت» می‌نامیم. با این تعریف، ساحت‌های تربیت و همچنین مراتب تربیت براساس ویژگی‌های اشخاص (غیرعادی) مانند تیزهوشان یا عقب‌ماندگان ذهنی، مراحل تعلیم و تربیت نامیده نمی‌شوند. طولی بودن مراحل تعلیم و تربیت نیز به این معناست که برای ورود به هر مرحله، گذر از مرحله قبل لازم است. همچنین، وقتی می‌گوییم تعلیم و تربیت مراحل دارد، به این معناست که باید این مراحل به ترتیب اجرا شوند. این مراحل با هر ملاکی تعیین شوند، می‌توان پرسید چرا باید این ترتیب میان مراحل مزبور رعایت شود؟ این بایستگی یا مربوط به رابطه واقعی این مراحل است و به این معناست که تحقق این مراحل جز با ترتیب مزبور قابل تحقق نیست و مثلاً محال است که «ب» پیش از «الف» تحقق یابد؛ یا بایستگی به معنای شایستگی است، یعنی تبعیت از این مراحل، شایسته و ارزشمند است (مصباح یزدی، ۱۳۹۰).

آنچه در مورد مراحل تربیت از دیدگاه علامه بیان می‌شود، عمدتاً ناظر به معیار بایستگی است. در مورد بایستگی مربوط به رابطه واقعی مراحل تعلیم و تربیت، صرف‌نظر از شرایط خاص بیرونی، مانند شرایط زمانی و مکانی و امکانات تعیین می‌شوند و به عبارت دیگر، در تعیین مراحل تعلیم و تربیت، فرض بر این است که شرایط و عوامل بیرونی تحقق هر یک از «الف» و «ب» فراهم است، ضمن اینکه شرایط خاص درونی نیز از بحث مراحل خارج است (مصباح یزدی، ۱۳۹۰). آنچه در ادامه راجع به مراحل تربیت در اندیشه علامه گفته می‌شود با نظر به نکات فوق تدوین شده است.

پیش از بحث مراحل، باید این نکته مورد توجه قرار گیرد که مسئله مراحل و منازل در امر تربیت، در نظریه علامه جعفری از حیث مبنا به عنصر اختیار برمی‌گردد. پیش‌تر در باب عنصر اختیار سخن گفتیم. اگر مقاصد تربیتی با توجه به این عنصر ربط داده شود، حاصل آن مراحل تربیت خواهد بود. در اهمیت مسئله مراحل همین بس که هر نظام تربیتی، بدون آن ناتمام و ناتوان خواهد بود. اهداف و اصول و حتی روش‌های تربیت، همه متوقف بر تعیین مراحل است. آنچه راه را در دست یافتن به اهداف هموار می‌کند و آنچه کلید بهره‌وری از اصول را به دست می‌دهد و آشکار می‌سازد که هر اصل و روشی را کجا باید وا گذاشت و کجا باید به کار بست، همان مراحل و منازل تربیت است (باقری، ۱۳۸۶).

مرحله نخست: رهایی (خلاص شدن)

رسالت نظام تربیتی در این مرحله این است که متربی را از محدودیت‌هایی مانند نیازهای اولیه که زمینه خلقت او هستند، رهایی بخشد. لازمه این رهایی بخشی توجه به نقش خود طبیعی می‌باشد. در واقع، گام نخست برای نظام تربیتی، برای حرکت به سمت شناخت خود این است که متربی را از اینکه دائماً در جاذبه نیازهای طبیعی خود باشد، رهایی بخشد. این رهایی بخشی، از یک طرف مربوط به آشنایی متربی با نقش و چیستی نیازهای اولیه است و از طرف دیگر، رها شدن از نیازهای خود طبیعی در انسان، با ارضای معقول و مشروع آنها صورت می‌گیرد. البته درباره نقش دوم، نظام تربیتی بیشتر می‌تواند بسترهای فکری و فرهنگی ارضای صحیح نیازها را فراهم کند.

منزلگاه این مرحله، در دوره سنی کودکی و حتی نوجوانی قرار دارد؛ چراکه اقتضای این دوره سنی را تا حد زیادی می‌توان محدودیت و وابستگی انسان به نیازهای اولیه دانست. این وابستگی و محدودیت نیز شامل مواردی می‌شود که فرد در داشتن یا نداشتن آنها نقشی نداشته است. بنابراین، گام اول در مراحل تربیت، براساس نظریه حیات معقول این

است که زمینه‌های جسمی و روحی که فرد را از قبل در احاطه خود قرار داده و ممکن است پای او را برای رشد و پیشرفت شخصیت ببندد، مورد توجه قرار دهد. البته همان‌طور که قبلاً گفته شد، ابعاد مادی حیات لازمه‌ای برای رشد و پیشرفت انسان بوده و بدون ارضای آنها متریبان نمی‌توانند گام در مراحل متعالی‌تر تربیت بگذارند.

مرحله دوم: آزادی (استخلاص)

در مرحله آزادی، تربیت از لحاظ برطرف کردن نیازها یا محدودیت‌های زمینه‌ای به خودکفایی رسیده است و علاوه بر آن که متریبان را از بند این محدودیت‌ها رها کرده، به فکر ارائه راهی است که متریبی می‌تواند با انتخاب آنها راه سعادت خود را در زندگی ببیماید. لذا در این مرحله توجه به نقش خود انسانی برای متریبان مطرح می‌شود. از آنجا که در این مرحله رها شدن از نیازهای اولیه از یک طرف و انتخاب عمل متریبی از طرف دیگر مطرح است، توجه به شاخصه‌های خود انسانی می‌تواند از اهمیت زیادی برخوردار باشد. به طور مثال، شاخصه‌هایی همچون عقلانیت عامّ و احساسات و عواطف به عنوان شاخصه‌های خود انسانی، زمینه‌های جهت‌دهی صحیح به آزادی انتخاب عمل متریبی را می‌تواند فراهم کند.

مهم‌ترین شاخصه نظام تربیتی در این مرحله، انعطافی است که باید در معرفی استعدادها و متفاوت متریبان داشته باشد. به عبارت دیگر، وظیفه نظام تربیتی در گام دوم تربیت این است که در معرفی استعدادها و گوناگون آنها نیز دست به سانسور نزند. البته قیدی که نظام تربیتی می‌تواند در معرفی استعدادها داشته باشد و تناقضی نیز ایجاد نمی‌کند، ارائه دیدگاهی کمال‌گرایانه و غایت‌نگرانه در ارضای هر استعداد است. به عبارت دیگر، وقتی کمال و غایت هر استعداد مورد توجه قرار گیرد، آنگاه انتخاب متریبان می‌تواند متفاوت باشد.

اهمیت این مرحله از تربیت این است که آزادی در وصول راه تربیت زمانی محقق می‌شود که متریبی در بند هیچ یک از محدودیت‌های زمینه‌ای و نیازهای مقدماتی خود نباشد و استعدادها و خود را بدون سانسور و با غایت متصور بشناسد. این مرحله زمانی آغاز می‌شود که متریبی دوران کودکی را که دورانی سراسر نیاز، وابستگی و جبر است، پشت سر گذاشته و وارد دوران نوجوانی و بلوغ شده باشد. البته صرف ورود به یک دوره سنی نمی‌تواند تضمین کننده آزاد شدن متریبی باشد بلکه این عملکرد نظام تربیتی در مرحله قبل است که تا حد زیادی معین می‌کند که فرد بتواند به مرحله آزادی دست یافته باشد.

مرحله سوم: اختیار (تفویض)

در مرحله اختیار، فرد علاوه بر اینکه از قید محدودیت‌هایش رها شده و از آزادی انتخاب برخوردار است، از این آزادی در جهت صحیح و به منظور دستیابی به هدف اعلای حیات که همان عبودیت است، استفاده می‌کند. بنابراین، در این مرحله توجه به ابعاد خود الهی از اهمیت برخوردار است. در واقع، مرحله اختیار موضع کمال انتخاب برای متربی است. در این مرحله دیگر بحث از نیازهای نخست خود طبیعی، یا انتخاب براساس الزامات عقلانی-عاطفی خود انسانی مطرح نیست، بلکه متربی به حدی از رشد دست یافته که بهترین انتخاب را مطابق با مقاصد کمالی خود انتخاب می‌کند. در واقع، در این مرحله با عمل و اقدام متربی روبرو خواهیم بود. عمل متربی در این مرحله، مبتنی بر ارزشی است که از راه شناخت پیچیدگی‌های وجودی خویش و شناخت استعدادها و کمال‌نگری به دست آورده است.

آنچه مهم‌ترین شاخصه رفتاری متربی در این مرحله می‌تواند باشد، نوع ارتباطی است که او با خود، دیگران، جهان هستی و خداوند برقرار می‌کند. به عبارت دیگر، آنچه می‌تواند تجلی رفتار یا اقدام متربی باشد، نوع ارتباط‌گیری او با عوامل گفته‌شده است. لذا در این مرحله بلوغ متربی در نوع ارتباطی است که شاخصه آن شناخت ارزش «خود» می‌باشد. این نگاه ارزشی در این مرحله، از بُعد ارتباط با «خود» شروع می‌شود و به سایر ابعاد نیز سرایت می‌کند.

نتیجه

هدف این پژوهش بررسی مفهوم خودشناسی در نظریه حیات معقول علامه جعفری و استنتاج دلالت‌های آن در تعیین عوامل اصلی، مراحل و اهداف تربیت بود. با تحلیل دیدگاه علامه، عوامل، اهداف و مراحل تربیتی مشخص گردید. بر این اساس، عوامل تربیتی عبارتند از: آگاهی، فطرت، اختیار، عقلانیت و خود الهی. آگاهی به عنوان مؤلفه اصلی و اساسی حیات معقول در پژوهش داستان‌پور (۱۳۸۵) مورد توجه قرار گرفته است؛ اما نکته در اینجا است که فراتر از آن، آگاهی در پژوهش حاضر به عنوان یک عامل تربیتی مورد توجه قرار گرفته است. فطرت نیز در پژوهش چراغی (۱۳۹۰) به عنوان یک راهکار تربیتی مبتنی بر حیات معقول و در پژوهش فقیهی و رفیعی مقدم (۱۳۹۰)، ارائه جهت‌دهی عملکردی فرد به منظور رشد فطری، یکی از آثار خودشناسی لحاظ شده است. در مورد عامل عقلانیت، فرامرزی (۱۳۹۲) انتقال به مرحله عقلانیت را زیربنایی‌ترین هدف دانسته و چراغی (۱۳۹۰) نیز

تصعید احساسات بر اساس عقل سلیم را یک راهکار تربیتی می‌داند. در مورد عامل خود الهی، حاتمی اصل (۱۳۹۶) تأثیر اصلی خودشناسی در تربیت را همان خدانشناسی می‌داند و این مسئله به واسطه عامل خود الهی تحقق می‌یابد.

همچنین، از نتایج دیگر پژوهش می‌توان به هدف بنیادی کمال برین (قرب الهی) و اصول بنیادی حیات معقول و خودشناسی اشاره داشت. در مورد کمال برین (قرب الهی) همان‌طور که گفته شد، حاتمی اصل (۱۳۹۶) نتیجه اصلی خودشناسی در تربیت را خدانشناسی می‌داند و خدانشناسی و قرب می‌توانند معنای یکسانی داشته باشند. البته طبق پژوهش پورمحمودی (۱۳۹۰) که عبادت را هدف نهایی تربیت عقلانی، و داستان‌پور (۱۳۸۶) که عبادت و بندگی را هدف غایی تربیت، و فرهادی (۱۳۹۳) که غایت شناخت خود را عبادت می‌دانند. در مورد نقش حیات معقول و خودشناسی به عنوان اصول بنیادین، داستان‌پور (۱۳۸۶)؛ (۱۳۸۵) نیز به نقش خودشناسی به عنوان هدف واسطه‌ای اشاره داشته است. در نهایت، لازم است به ذکر این نکته پرداخت که عمدتاً عوامل تربیتی بیان شده در جایگاهی که در پژوهش حاضر به کار رفته‌اند، جزء ابتکارات پژوهش حاضر می‌باشند. همچنین، مراحل تربیتی (شامل رهایی (خلاص)، آزادی (استخلاص)، اختیار (تفویض) برای نخستین بار در پژوهش حاضر مورد توجه قرار گرفته‌اند.

عوامل تربیتی	اهداف تربیتی	مراحل تربیتی
آگاهی	هدف بنیادی: کمال برین (قرب الهی)	مرحله ۱: رهایی (خلاص)
فطرت		
عقلانیت	اصل بنیادی (سطح ۱): حیات معقول	مرحله ۲: آزادی (استخلاص)
اختیار		
خودالهی	اصل بنیادی (سطح ۲): خودشناسی	مرحله ۳: اختیار (تفویض)

جدول ۱- دلالت‌های تربیت خودشناسی در اندیشه علامه جعفری

پیشنهادها

بر این اساس، پیشنهادهایی به شرح زیر برای نظام تربیتی اسلامی قابل طرح هستند:

- از یافته‌های این پژوهش در زمینه حرکت به سمت الگوی عملی تربیت مبتنی بر خودشناسی استفاده شود.

۲. براساس یافته‌های حوزه مراحل تربیت، در راستای دستیابی به سیاست‌گذاری مبتنی بر خودشناسی با توجه به سنین مختلف رشدی، در میان متریبان استفاده شده و اقتضائات سنی آنها در دستیابی به مراحل مختلف خودشناسی مورد توجه قرار گیرد.

منابع

- ابن سینا (۱۳۸۸). مجموعه رسائل فارسی (م. شهبابی، ض. دری و م. م. فولادوند، مترجمان). قم: انتشارات آیت اشراق.
- الیسی. آ. و هارپر، ر. (۱۳۷۷). زندگی عاقلانه (م. فیروزبخت، مترجم). تهران: انتشارات رشد.
- باقری، خ. (۱۳۸۶). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (جلد ۱). تهران: انتشارات مدرسه برهان.
- باقری، خ. و همکاران. (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باقری، خ. (۱۳۹۲). آموزاندن «به» و آموختن «از» به: تحول در آموزش و پرورش در پرتو عاملیت و تعامل. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت. ۳(۲). ۵-۱۶.
- پورمحمودی. ع. (۱۳۹۰). مقایسه تربیت عقلانی از دیدگاه علامه جعفری و جان دیویی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- تریگ، ر. (۱۳۸۲). دیدگاه‌هایی درباره سرشت آدمی (جمعی از مترجمان، مترجمان) تهران: انتشارات علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- جعفری، م. ت. (۱۳۶۲). ترجمه و تفسیر نهج‌البلاغه (جلد ۱۲). تهران: دفتر نشر و فرهنگ اسلامی.
- جعفری، م. ت. (۱۳۷۰). تفسیر و نقد و تحلیل مثنوی جلال‌الدین محمد بلخی (جلد ۴). تهران: اسلامی.
- جعفری، م. ت. (۱۳۷۵). ترجمه و تفسیر نهج‌البلاغه (جلد ۱). تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- جعفری، م. ت. (۱۳۷۷). تفسیر و نقد و تحلیل مثنوی جلال‌الدین محمد بلخی (جلد ۳). تهران: اسلامی.
- جعفری، م. ت. (۱۳۷۹). ترجمه و تفسیر نهج‌البلاغه (جلد ۵). تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- جعفری، م. ت. (۱۳۸۶ الف). آفرینش و انسان. تهران: موسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- جعفری، م. ت. (۱۳۸۶ ب). ترجمه و تفسیر نهج‌البلاغه (جلد ۱۷). تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- جعفری، م. ت. (۱۳۸۶ ج). شناخت انسان در تصعید حیات تکاملی. تهران: موسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- جعفری، م. ت. (۱۳۸۸). ارکان تعلیم و تربیت. تهران: موسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- جعفری، م. ت. (۱۳۸۹). ترجمه و تفسیر نهج‌البلاغه (جلد ۲). تهران: موسسه نشر و تنظیم آثار علامه جعفری.
- جعفری، م. ت. (۱۳۹۰). ترجمه و تفسیر نهج‌البلاغه (جلد ۸). تهران: موسسه نشر و تنظیم آثار علامه جعفری.
- جعفری، م. ت. (۱۳۹۲). حیات معقول. تهران: موسسه تنظیم و نشر آثار علامه جعفری.
- چراغی، ص. (۱۳۹۰). بررسی تطبیقی آراء علامه جعفری و آیت‌الله جوادی آملی در خصوص حیات طیبه و جنبه‌های تربیتی آن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم قرآن و حدیث. تهران: دانشگاه الزهراء.
- حاتمی اصل، ز. (۱۳۹۶). خودشناسی و تاثیر آن در فلسفه تربیت نزد علامه محمد حسین طباطبایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد الهیات. رشته فلسفه و کلام اسلامی. موسسه آموزش عالی آل طه.
- حسین‌زاده، م. (۱۳۹۳). اراده آزاد از دیدگاه صدرالمأئلهین. فصلنامه حکمت معاصر پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. ۱۵(۱). ۶۳-۴۳.
- داستان‌پور، ح. (۱۳۸۶). تبیین مبانی انسان‌شناختی نظریه حیات معقول علامه محمد تقی جعفری و دلالت‌های تربیتی آن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- داستان‌پور، ط. (۱۳۸۵). تبیین معرفت‌شناختی نظریه حیات معقول علامه محمد تقی جعفری و دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت (با تاکید بر اهداف، اصول و روشها). پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- دفتر همکاری حوزه و دانشگاه (۱۳۷۷). نقد و بررسی در ایزراییل شفلر، در باب استعداد آدمی. تهران: انتشارات سمت.
- ژیلسون، ا. (۱۳۶۶). روح فلسفه در قرون وسطی (ع. داوودی، مترجم). تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

- سلمانی کله، س. (۱۳۹۶). تأثیر خودپنداره بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با رویکردی بر خودشناسی از منظر اسلام. مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی. ۳(۱/۲)، ۲۸-۳۶.
- شکوهی. غ. ح. (۱۳۸۷). تعلیم و تربیت و مراحل آن. مشهد: به نشر.
- فرامرزی قراملکی، ا. (۱۳۸۷). روش‌شناسی مطالعات دینی. مشهد: انتشارات دانشگاه علوم اسلامی رضوی.
- فرامرزی، ا. (۱۳۹۲). تبیین تربیت اخلاقی از منظر علامه محمد تقی جعفری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش. اصفهان: دانشگاه اصفهان.
- فهادی، ا. (۱۳۹۳). بررسی دیدگاه علامه جعفری در مورد خودشناسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد فلسفه دین. تهران: دانشگاه تهران.
- فریدونی. ز. (۱۳۹۱). بررسی تطبیقی مفهوم خود از دیدگاه روانشناسی انسان گرا و عرفان اسلامی و استنتاج دلالت‌های تربیتی آن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت. دانشگاه شیراز.
- فقیهی. ع. ن. و رفیعی مقدم. ف. (۱۳۹۰). خودشناسی و بازتاب‌های تربیتی آن بر اساس بینش قرآنی. اسلام و پژوهش‌های تربیتی. ۳(۱). ۲۶-۵.
- گوتک. ج. (۱۳۸۴). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی (محمد جعفر پاکسرشت، مترجم). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت).
- محسنی، ن. (۱۳۷۵). ادراک خود از کودکی تا بزرگسالی. تهران: انتشارات بعثت.
- مصباح یزدی. م. ت. (۱۳۹۰). فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: انتشارات مدرسه.
- معتمدین. م. (۱۳۸۳). تأثیر آموزش راهبردهای مقابله با باورهای غیرمنطقی (بر اساس رویکرد شناختی) بر این باورها و رضایت زناشویی زوج‌های مراجعه‌کننده به مرکز مشاوره خانواده بهزیستی اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره. اهواز: دانشگاه شهید چمران.
- نصری، ع. (۱۳۹۵). تکاپوگر اندیشه‌ها(زندگی، آثار و اندیشه‌های استاد محمد تقی جعفری). تهران: انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- یوسفی راد. م. (۱۳۹۴). اعتدال در قلمرو نفس. فصلنامه آیین حکمت. ۲۴، ۱۹۹-۱۷۷.
- Benatar, D. (2006). *Better Never to Have Been: The Harm of Coming into Existence*. New York: Oxford University Press.
- Hoffman, K. (1957). *The Basic Concept of Jaspers Philosophy*, in P. A. Schilpp (Ed.), *The Philosophy of Karl Jaspers*, New York: Tudor Publishing Company.
- Kierkegaard, S. (1987). *Judge for Yourself!* (H. V. Hong & E. H. Hong, Trans.). Princeton: Princeton University Press.
- Lippitt, J. (2013) *Kierkegaard and the Problem of Self- Love*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, A. E. (1953). *Socrates*. New York: Anchor Press.

Archive of SID