

واکاوی رویکرد معنویت‌گرایانه مارتین بوبر به اخلاق معلمی

مهد احمد غلامی^۱، محمد حسین حدیدی^{۲*} و حسن علی بختیار نصرآبادی^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر، واکاوی منظومه فکری مارتین بوبر در حوزه‌های دین، اخلاق و تربیت، به منظور تبیین مسئولیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای معلم است. در این پژوهش که با رویکرد توصیفی-تفسیری و روش استنتاجی انجام شد، در گام نخست، رویکرد معنویت‌گرایانه بوبر توصیف و تفسیر شد. بوبر از آن جهت فیلسوفی معنویت‌گرا قلمداد می‌شود که با طرح ایده «کسوف خداوند»، به حائل شدن اندیشه ابزارانگارانۀ مدرن در مواجهه انسان با خداوند اذعان کرده و از کم‌رنگ شدن جنبه‌های روحانی و اخلاقی در ابعاد مختلف زندگی انسان امروز، ابراز نگرانی کرده است. در گام بعدی، دلالت‌های این رویکرد برای عرصه‌های چهارگانه اخلاق معلمی یعنی خداوند، جهان، خود و انسان‌های دیگر (شاگردان، والدین، همکاران و جامعه)، استنتاج شده است. اخلاق معلمی براساس دیدگاه بوبر را می‌توان در دو مرحله خلاصه کرد: معلم به واسطه ایجاد رابطه شخصی با خداوند، معنویت الهی را به تمامی افکار و افعال خود فرا می‌خواند. نتیجه این حالت روحانی، آن است که معلم از قوای وجودی خویش مانند حق انتخاب، تصمیم‌گیری و اراده، آگاهی می‌یابد و در تمامی شئون ارتباطی از خودمداری، تنگ‌نظری، اصرار بر رابطه از نوع «من-آن» با مظاهر آفرینش و دیگران، رها می‌شود و با تمام وجود برای تحقق خداوند، جهان، خویشتن و انسان‌ها عمل می‌کند.

کلید واژه‌ها: اخلاق کاربردی، اخلاق معلمی، معنویت‌گرایی، مارتین بوبر، معلم

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه

اصفهان، اصفهان، ایران m_ahmadgholami@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان،

ایران. mh.heidari@edu.ui.ac.ir

۳. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

h.nasrabadi89@gmail.com

- مقاله مستخرج از رساله دکتری محمد احمد غلامی، دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان است.

مقدمه

«اخلاق» به مثابه نیاز بنیادی و همیشگی جوامع بشری، رهیافتی دوگانه دارد: «اخلاق نظری» که مراد از آن، دانشی نظام‌مند از اخلاق است و «اخلاق کاربردی» که به رفتار عینی آدمی در موقعیت‌های واقعی برمی‌گردد. در این میان اخلاق حرفه‌ای به عنوان یکی از شاخه‌های مهم اخلاق کاربردی، برآیند توجه اندیشمندان به فاصله میان نظریه‌های اخلاقی و مسائل عینی است (فرامرزی قراملکی، ۱۳۸۹، صص: ۱۵۷-۱۵۵). در واقع به لحاظ فلسفی و منطقی، تئوری‌های اخلاقی به عنوان مبانی نظری اخلاق حرفه‌ای محسوب می‌شود و با عنایت به آرای اخلاقی متفاوت، پاسخ‌های مختلفی برای ساختار مفهومی اخلاق حرفه‌ای فراهم می‌شود.

صاحب‌نظران حوزه اخلاق کاربردی براین باورند که در حیطه اخلاق حرفه‌ای، پایبندی به مسئولیت‌های اخلاقی، نیازمند کسب بصیرت واقعی نسبت به مسأله حقوق افراد و رعایت ملاحظات سازمانی است (عنابستانی و سعیدی‌کیا، ۱۳۹۴: ۳۷). در مقایسه با سایر نهادهای اجتماعی، توجه به ملاحظات اخلاقی فردی و سازمانی در نهادهای تربیتی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. کثرت مخاطبان نهادهای تربیتی، ماندگاری تأثیرات اخلاقی این نهادها بر مخاطبین و بازتولید ویژگی‌های اخلاقی فراگیران در آینده، از مهم‌ترین دلایل اهمیت توسعه اخلاق حرفه‌ای در نهادهای تربیتی در مقایسه با دیگر نهادهای اجتماعی است.

اما مهم‌ترین رکن اخلاق در هر نهاد تربیتی، شخص «معلم» است. قرار داشتن معلم در «جایگاه الگویی»، نقش وی را در توسعه اخلاقی فراگیران و به تبع آن، آحاد جامعه، بی‌بدیل می‌سازد؛ هم‌چنان‌که، لغزش اخلاقی معلم، هزینه سنگینی دربرخواهد داشت^۱. به نظر می‌رسد همهٔ معلمان نسبت به رسالت‌های اخلاقی مرتبط با حرفهٔ معلمی (اخلاق حرفه‌ای معلمی) آگاه نیستند. استرایک^۲ و هم‌کاران (۱۹۹۰) معتقدند که هم‌اکنون، سردرگمی بسیاری از معلمان در قبال وظیفه‌ای که در برابر دانش‌آموزان، والدین، انتظارات اجتماع و نیز در قبال خودشان دارند و این‌که چگونه باید نسبت به مسئولیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای خویش هوشیار شده و چگونه به نحو مناسب به این مسئولیت‌ها پاسخ دهند، مسأله‌ای اساسی است. کاملاً مشهود است که معلمان به معیارهایی نیاز دارند که به عنوان یک راهنمای اخلاقی برای فعالیت‌های آن‌ها

۱. اذا فسَد العالم، فسَد العالم

2. Strike

محسوب شود (به نقل از فائدی، امیری و دیباواجای، ۱۳۹۲). بنابراین، بازشناسی و تقویت مفهومی اخلاق حرفه‌ای معلمی، امری ضروری است و این ضرورت ناشی از نقشی است که اخلاق حرفه‌ای در ایجاد مفاهیم و جوّ اخلاقی در محیط تربیتی، و کسب هویت حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری اخلاقی توسط معلمان ایفا می‌کند.

اگر بپذیریم که کارآمدی اخلاق حرفه‌ای در هر حوزه‌ای از جمله تعلیم و تربیت، در گرو توسعه‌ی آرای اخلاقی مکاتب و اندیشمندان است (فرامرزق‌املکی، ۱۳۸۹، ص: ۱۵۷)؛ آنگاه باید به سراغ دیدگاه‌های اندیشه‌ورزانی رفت که ضمن ارائه دیدگاه‌های اخلاقی متقن، به حوزه‌ی تعلیم و تربیت نیز توجه کرده‌اند. مارتین بوبر^۱ (۱۹۶۵-۱۸۷۸) از فیلسوفان مشهور اگزیستانس است که تفکر او، در بسیاری از حوزه‌ها از جمله اخلاق، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و تعلیم و تربیت تأثیرگذار بوده است (اسمیت^۲، ۱۳۸۵: ۳۰). مهم‌ترین اثر بوبر، «من و تو»^۳ است؛ اساسی‌ترین علاقه او در این کتاب، رابطه اخلاقی میان انسان و هم‌نوع خویش است. بوبر به مسأله از خود بیگانگی انسان‌ها در دنیای مدرن نیز توجه می‌کند که بر اثر توسعه یک جانبه جهان «آن»، تشدید شده است (بوبر، ۱۳۹۵). در «کسوف خداوند»^۴، توجه بوبر معطوف به تعرض اندیشه مدرن نسبت به اولویت مواجهه انسان با خداوند یا «توی ابدی»^۵ است (بوبر، ۱۳۹۲). در تفکر بوبر، بینش معنویت‌گرایانه بر دیدگاه ابزارانگاران غلبه دارد و نگرانی عمده او، کم‌رنگ شدن جنبه‌های روحانی و اخلاقی در ابعاد مختلف زندگی انسان است. به نظر می‌رسد که کاربرد نظریه اخلاقی و دیدگاه معنویت‌گرایانه مد نظر او در چارچوب اخلاق حرفه‌ای معلمی، می‌تواند دلالت‌های تربیتی سازنده‌ای برای حرفه معلمی، در بر داشته باشد و به گسترش افق دید معلمان منتهی شود.

اشاعه رویکرد معنویت‌گرا در اخلاق و منش معلمی، پیشینه‌ای نسبتاً طولانی دارد. بررسی تاریخچه اخلاق معلمی در مغرب زمین، از عهد باستان تا عصر معاصر، نشان می‌دهد که اخلاق و منش معلمی گاه صرفاً آبخشور بشری و گاه صبغه دینی (الهی) داشته است. برای نمونه، سقراط، معلم اخلاق محوری بود که در تقابل با نسبی‌گرایی سوفیستی، بر موازین مطلق اخلاقی

1. Martin Buber
2. Smith
3. I and Thou
4. Eclips of God
5. Eternal you

تأکید داشت. حال آن‌که مربیانی چون آگوستین و آکویناس، منش و سلوک معلمی خویش را بر آموزه‌های مسیحی استوار کرده بودند. با پایان قرون وسطی و ظهور رنسانس، مربیان بزرگ این دوره و حتی اندیشمندان عصر روشنگری، با تکیه بر عقل خودبنیاد بشری، رویکردی انسان‌گرایانه اتخاذ کرده و سیمایی از معلمی انسان‌گرا ترسیم کردند (کاردان، ۱۳۹۰).

در تمدن اسلامی نیز، برخی از اندیشمندان، براساس آموزه‌های دینی به اخلاق معلمی توجه کرده و با نوعی بینش معنویت‌گرایانه به این حوزه نگریده‌اند. شهید ثانی در قرن دهم هجری، در کتاب «منیه المرید فی آداب المفید والمستفید» آداب و وظایفی را بیان می‌کند که معلم باید نسبت به خودش، شاگردان و در امر تدریس رعایت کند (شهیدثانی، ۱۳۶۴). ملا احمد نراقی نیز در قرن سیزدهم هجری در کتاب «معراج السعاده»، آدابی را برای حرفه معلمی بیان می‌کند (نراقی، ۱۳۸۹). در سال‌های اخیر نیز نگاه اسلامی به اخلاق حرفه‌ای معلمی رواج یافته است و پژوهش‌هایی مانند بانکی‌پورفرد و محققیان (۱۳۹۳)؛ حیدری، نصرتی هشی و متقی (۱۳۹۳)؛ صفایی‌مقدم، رحمانی، پاک‌سرشت و مرعشی (۱۳۹۵)؛ حسینی (۱۳۹۵)، سیدی نظری و طبسی (۱۳۹۶) و جمالو (۱۳۹۷) اخلاق حرفه‌ای معلمی را بر مبنای متون دینی یا آراء اندیشمندان اسلامی بررسی کرده‌اند.

نگاهی به اسناد بالادستی و مرام‌نامه‌های اخلاق معلمی مربوط به نهادهای آموزشی سراسر جهان نشان می‌دهد که امروزه هم نقش و «مسئولیت اخلاقی» شخصی معلم اهمیت دارد و هم تعهد و «مسئولیت حرفه‌ای» وی که بیش‌تر جنبه سازمانی دارد. نمونه‌هایی از منشورهای اخلاق معلمی که برای محقق قابل دسترس بود، عبارتند از: «منشور اخلاقی کالج معلمان انتاریو»^۱، ۱۹۹۹ (به نقل از کریشناونی و آنیتا^۲، ۲۰۰۷: ۱۵۱)، ایدین^۳ (۲۰۰۲) (به نقل از اکتای، رمضان و ساکین^۴، ۲۰۱۰: ۸)، «وزارت آموزش عالی مالزی، ۲۰۰۶» (به نقل از انگانگ و چان^۵، ۲۰۱۵: ۹)، بنکس^۶ (۲۰۰۳) (به نقل از فیشر^۷، ۲۰۱۳: ۲۹۹)، «انجمن معلمان امریکا»^۸ (به

1. The Ontario College Of Teachers
2. Krishnaveni and Anitha
3. Aydin
4. Oktay, Ramazan and Sakin
5. Ngang and Chan
6. Banks
7. Fisher
8. Association of American Educators

نقل از ایمانی‌پور، ۱۳۹۱: ۳۰). از طرفی ادبیات پژوهشی بیان‌کننده‌ی آن است که اعمال یک معلم، در ارتباط با عوامل متعدد، بروز و ظهور می‌یابد. بنابراین، از دانش اخلاق حرفه‌ای معلمی انتظار می‌رود که جهت‌گیری اساسی مسئولیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای یک معلم را، در قبال تمامی افراد و عواملی تبیین کند که فعالیت‌های حرفه‌ای او بر آنها تأثیر می‌گذارد. از این رو هدف پژوهش آن است که براساس دیدگاه معنویت‌گرایانه و آراء اخلاقی از دیدگاه مارتین بوبر (که برای ارتباط وجودی انسان با «خداوند» و «جهان» نیز، نقش انسان‌شناختی قائل است)، محور اصلی مسئولیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای شخص معلم در ارتباط با خداوند، جهان، خویشن، شاگرد، والدین، هم‌کاران و جامعه تبیین شود.

۳- روش

پژوهش حاضر در پارادایم کیفی انجام شده و روش گردآوری اطلاعات، اسنادی بود. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از رویکرد توصیفی- تفسیری بهره گرفته شده است. در این رویکرد «پژوهش‌گر تلاش می‌کند تا با اتکا به تجربه و دانش خود از یک سو، و با توسل به مبانی نظری و ادبیات پژوهش از سوی دیگر، مضمون‌های اصلی را از یافته‌ها استخراج کند (میرزایی، ۱۳۹۵: ۱۹۴)». برای تبیین محور اصلی مسئولیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای معلمی براساس دیدگاه بوبر، از روش استنتاجی استفاده شده است. «در روش استنتاجی صریح، پژوهش‌گر موضع فلسفی معینی را مبنا قرار می‌دهد و به استخراج دلالت‌های آن دیدگاه فلسفی برای عرصه‌ی تعلیم و تربیت اقدام می‌کند (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹: ۱۰۱)». در این پژوهش، مسئولیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای معلمان، از فلسفه و نظریه اخلاقی بوبر استنتاج شده است.

یافته‌ها

در قسمت یافته‌های پژوهش، ابتدا آراء اصلی بوبر در ارتباط انسان با خداوند، جهان، خویشن و انسان‌ها تبیین و سپس جهت‌گیری اصلی مسئولیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای معلم استنتاج و تشریح شد.

۴-۱- حوزه ارتباطی انسان با خداوند

بوبر معتقد است که انسان باید به وجود خداوند اعتقاد داشته باشد؛ خداوندی که به او، حیثیت وجودی عطا کرده است (بوبر، ۱۳۹۲: ۱۱۹). انسان تنها در پرتو دین و به واسطه ایجاد رابطه شخصی با خداوند، به حیات اخلاقی نایل می‌شود. «خوبی»، حرکت به سوی خداوند در واقعیت «اصیل فعلی» است که شخص در «مواجهات هرروزی» خود محقق می‌کند (بوبر، ۱۹۵۹: ۲۰۶-۲۰۷). انسان در طی حیاتش با جهان طبیعت، انسان‌ها و موجودات روحانی ارتباط برقرار می‌کند. در تمام این وجوه ارتباطی، مواجهه واقعی هنگامی محقق می‌شود که انسان نهایتاً به حضور الهی نایل شود (بوبر، ۱۳۹۵). دین‌داری صرفاً اعتقاد به قواعد ازپیش تعیین شده نیست؛ بلکه یک نوع «شدن انسان» در هر لحظه، و فعالیت خلّاقانه و اشتیاق او برای برقراری ارتباط با خداوند است (بوبر، ۱۳۹۳: ۱۶۴). اساس رابطه واقعی میان انسان و خداوند، گفت‌وگوی میان آنهاست که طی آن، انسان به واسطه مسئولیت و آزادی خویش به ندای الهی پاسخ می‌دهد و یا با بی‌تفاوتی، از ادای پاسخ سرباز می‌زند (بوبر، ۱۳۹۲: ۳۴).

بوبر از «تحقق^۱» خداوند به وسیله انسان سخن گفته است؛ او تحقق را پیمانی عظیم میان خداوند و انسان تلقی می‌کند که مستلزم «شدن» و فداکاری انسان است. هر انسانی می‌تواند از طریق تصمیم‌گیری و اعمال خود، مشارکت با خداوند را تجربه کرده و از این طریق وجود خداوند را در زمین محقق کند (بوبر، ۱۳۹۳). بوبر به مسأله «کسوف خداوند» در دنیای مدرن نیز توجه دارد؛ کسوف خداوند به مثابه بیماری عصر ما، همان ذهنیت‌گرایی اندیشه مدرن است که به نابینایی روحانی انسان نسبت به حضور خداوند منجر شده است. مسئولیت انسان در غلبه بر کسوف، ابتدا آگاهی یافتن نسبت به آن، و سپس تسلیم کل وجود خود در برابر خداوند است (بوبر، ۱۳۹۲).

۴-۱-۱- مسئولیت اخلاقی معلم: تلاش برای تحقق ایده الهی در حیات بشری

شخص معلم باید به وجود خداوند در جهان، اعتقاد راسخ داشته باشد و با او ارتباطی حقیقی از نوع مواجهه «من-تو» برقرار کند. او باید خدا را نه به منزله یک ایده بیگانه نسبت به زندگی انسان، بلکه به مثابه وجودی پندارد که در هر لحظه در این جهان، در حال شدن است

و در جهان انسانی مشارکت می‌کند. وجود اخلاقی معلم در صورتی محقق می‌شود که او با تمام وجود، به رابطه با خداوند وارد شود و از پنجره این رابطه، به کلیه روابط و فعالیت‌های خویش جهت دهد. به‌رغم مادی‌گرایی و ذهنیت‌مداری زندگی مدرن، معلم باید از طریق بازگشت به معنویت، حجاب نور الهی را کنار بزند و در تمام امور جهان، امر الهی را حاضر بداند. اعتلای ایده‌ی الهی در حیات انسانی، تنها در قالب یک گفت‌وگوی واقعی میان انسان و خداوند احراز می‌شود که در آن شخص معلم، تمامیت وجودی خود را در پاسخ به ندای الهی و در راه خدمت به او، وقف می‌کند و در پرتو پاسخ خداوند که همان عنایت الهی است، وجود خودش نیز به طور کامل محقق می‌شود. شخص معلم در سایه دین‌داری توحیدی، در مواجهه با تمامی مسائل اخلاقی که در حرفه‌اش و در یک موقعیت منحصر به فرد رخ می‌دهد، در اعماق وجود خویش، نور و خطابه الهی را درمی‌یابد و برای حل معضلات اخلاقی تلاش می‌کند تا همواره بر مبنای فرمان خداوند عمل کند.

۴-۱-۲- مسئولیت حرفه‌ای معلم: دادن جهت‌دهی الهی به فعالیت‌های حرفه‌ای

معلم در پرتو اعتقاد به خداوند، محیط تربیتی را عرصه تجلی الهی می‌داند و شاگردان و هم‌کاران خویش را نیز به مثابه عوامل و نشانه‌های قدرت خداوند تلقی کرده و در وجود آن‌ها، زیبایی و پرتوی از نور الهی را می‌بیند و تلاش می‌کند از طریق برقراری مواجهات صحیح با آن‌ها، به معرفت الهی دست یابد. معلمی که خودش را در محضر خداوند می‌بیند، باید حرفه‌اش را به مثابه یکی از ابعاد رحمت الهی، و خودش را نیز مددکار خداوند در آفرینش تلقی کند و سعی کند تا همواره نیکی را در گفتار و کردار خویش متجلی کند و به این ترتیب، در مسیری که خداوند مقرر کرده، گام بردارد. چنین معلمی، حتی یک لحظه هم از تلاش برای ارتقای دانش و مهارت‌های حرفه‌ای خویش باز نمی‌ایستد و رسیدن به بالاترین سطح شایستگی در حرفه‌اش را، یکی از راه‌های خدمت به نظام تربیتی می‌داند. معلمی که خدا را ناظر بر اعمال خویش می‌داند، از امکاناتی که در فضای تربیتی در اختیار اوست، در جهت انجام مطلوب وظایف حرفه‌ای خویش استفاده می‌کند و سوءاستفاده یا استفاده شخصی از اموال عمومی را، امری نامطلوب تلقی می‌کند. او شاگردان را به مثابه امانت الهی می‌نگرد که به او سپرده شده‌اند؛ از این رو سعی می‌کند تا از روی صداقت و با مسئولیت کامل به نیازها و مشکلات آن‌ها پاسخ

دهد. معلم، موقعیت‌های یادگیری را باید به گونه‌ای سازمان‌دهی کند تا زمینه برقراری ارتباط واقعی شاگردان با مبدأ الهی جهان، ایجاد و تقویت شود، تا آن‌ها بتوانند با مظاهر الهی در اطراف خویش، آشنا شده و به هدف خداشناسی مدنظر برنامه درسی نزدیک شوند.

۴-۲- حوزة ارتباطی انسان با جهان:

بوبر بر این نظر تأکید دارد که انسان باید همواره با اعتقاد به یک جهان‌بینی زندگی کند و عمل براساس جهان‌بینی صحیح، موجبات اعتلای شخص و تشکیل جامعه حقیقی را فراهم می‌کند (بوبر، ۱۹۵۷: ۹۹). در جهان‌بینی صحیح، جهان هر لحظه در حال «شدن» است و انسان می‌خواهد آن را کامل کند. انسان به جای جدایی از جهان، مقابله با جهان و چیره شدن بر آن، با عمل خویش برای کامل شدن جهان مشارکت می‌کند (بوبر، ۱۳۹۳: ۱۰۵).

۴-۲-۱- مسئولیت اخلاقی معلم: تلاش برای فهم جهان در حال «شدن»

معلم باید به این معرفت دست یابد که جهان، جلوه‌گاه امر الهی است. معلم به امکانات موجود در جهان، تنها به عنوان «آن» نمی‌نگرد و خود را، به نگاه ابزاری نسبت به آفرینش محدود نمی‌کند. او جهان را، از طرفی نیکی و زیبایی، و از طرف دیگر، آیت و نشانه‌ای از امر مطلق می‌بیند. معلم در پرتو معرفت نسبت به «وحدت نهاده شده در ساختار وجودی جهان»، باید به این درک نائل شود که کلیه اجزاء جهان به صورت هماهنگ، در جهت نیل به یک هدف واحد یعنی خدمت به مبدأ حقیقی خود، انسان‌ها و سایر آفریدگان، در حال فعالیت هستند.

۴-۲-۲- مسئولیت حرفه‌ای معلم: جهت‌دهی به فعالیت‌های حرفه‌ای براساس تکمیل

جهان

همان‌طور که جهان هر لحظه در حال «شدن» است، بالندگی شخص معلم نیز در گرو آن است که از رکود و انفعال نسبت به زندگی این جهانی اجتناب کرده و سعی کند که «سرزندگی» را در افعال خویش به نمایش بگذارد. معلم باید خودش را به مثابه یکی از نیروهای موجود در جهان تلقی کند. معلم در حرفه خویش، تجلی واقعی نیروها و قوای مؤثر موجود در جهان است (بوبر، ۱۹۴۷: ۸۹) و قابلیت آن را دارد تا آگاهانه، آن جنبه‌هایی از جهان را برگزیند که او

را در انجام مطلوب فعالیت‌هایش مدد می‌رساند. پس رسالت معلم در مواجهه با جهان، مشارکت با تمام وجود و با حسن نیت، در امور جهان است؛ مشارکتی که از ره‌گذر انتخاب و تصمیم‌گیری‌های مطلوب، به تکمیل جهان و ایجاد شادی در آن مدد می‌رساند. معلم خود را موظف و متعهد می‌داند تا به‌منظور برقراری روابط مطلوب با عوامل انسانی فضای تربیتی و انجام صحیح وظایف حرفه‌ای خویش، به معارف و قوانین مربوط به جهان عینی (مانند علوم‌زیستی و طبیعی) و جهان انسانی (مانند تعلیم و تربیت، روان‌شناسی و اخلاق) تسلط پیدا کند. «معلم بر خود لازم می‌داند که شاگرد را برای درک صحیح و انتخاب مؤثر از جهان راهنمایی کند (بوبر، ۱۹۴۷: ۸۹)»؛ به گونه‌ای که شاگرد به انگیزه‌ی لذت بردن از جهان یا تسلط بر آن منحرف نشود، بلکه جنبه‌هایی از امور دنیوی را برگزیند که باعث شکوفایی اصالت وجودی خودش، خدمت به جامعه‌ی انسانی و جهان آفرینش می‌شود. معلمی که با جهان، ارتباط مطلوبی برقرار کرده است، سعی می‌کند که در تدریس خود با بهره‌گیری از روش‌هایی مانند گردش و بازدید علمی و تفحص در طبیعت، از امکانات و جاذبه‌های جهان آفرینش، به گونه‌ای مطلوب بهره‌برداری کرده و از طرفی با هدف احترام به جهان و پاس‌داشت آن، هم خودش و هم شاگردان از تخریب مواهب دنیوی اجتناب کنند. بنابراین، معلم همواره هوشیار است تا شاگردان تنها به ورطه‌ی نگاه «من-آن»ی نسبت به جهان، سقوط نکنند.

۴-۳- حوزه‌ی ارتباطی انسان با خودش:

به عقیده‌ی بوبر «خیر و شر»^۱، اجزاء ثنویت ذاتی وجود انسان است. وظیفه‌ی انسان نسبت به خود، آگاهی از این ثنویت و تلاش برای دستیابی به وحدت است (بوبر، ۱۳۹۳: ۴۴-۴۱). منظور از وحدت، نگرشی است که یک شخص، نسبت به اجتناب از «شر» یا تبدیل آن به «خوبی» اتخاذ می‌کند (بوبر، ۱۹۵۹: ۱۱). بوبر معتقد است که «خودگردانی اخلاقی»^۲ کاذب، که به معنای آزادی کامل برای انتخاب ارزش‌هاست، مفهوم اخلاق را نابود می‌کند (بوبر، ۱۹۵۹: ۱۹۹). آزادی اخلاقی واقعی، آزادی برای تصمیم‌گیری، در عین امکان مشارکت با «دیگری»^۳ است

1. good and evil
2. moral autonomy
3. Otherness

(بویر، ۱۹۴۷: ۹۱-۹۰). پس انسان، شخصیت مستقل خود را بیش تر در عمل نمایان می‌کند. اما هر عملی باید با نیت الهی انجام شود تا انسان در مسیر به سوی خداوند حرکت کند (بویر، ۱۳۹۳: ۷۱-۷۰).

۴-۳-۱- مسئولیت اخلاقی معلم: اهتمام برای محقق ساختن وجود و شخصیت

اصیل خویش

شخص معلم در قبال تحقق شخصیت خویش، مسئولیت کامل دارد. او باید در درجه اول، شناخت صحیحی نسبت به قوای مادی و معنوی وجود خویش و تضادهای موجود در آن، کسب کند و به مدد قابلیت آگاهی و شناخت واقعی، با اتکا به انتخاب آگاهانه، انگیزه‌ها و قوای نیک وجود خویش را بر نیروهای شر مسلط و بدین صورت، یکپارچگی شخصیتی خود را محقق کند.

۴-۳-۲- مسئولیت حرفه‌ای معلم: جهت‌دهی به فعالیت‌های حرفه‌ای براساس تحقق

خویشتن

از آنجایی که از نظر بویر، تحقق خود بدون تعامل با دیگران سیر تکاملی نمی‌یابد، معلم باید نسبت به وجود شر و بدی در شاگردان خویش، با اتخاذ نگرشی واقعیت‌بینانه، سعی کند تا امیال منفی شاگرد را در جهت صحیح هدایت کند. معلم باید از آزادی واقعی خویشتن، در درجه اول برای برقراری ارتباط صحیح با خودش و در وهله بعدی، برای ایجاد مواجهه حقیقی با شاگردان بهره‌گیری کند. معلم باید با فراتر رفتن از دایره خویشتن، مسئولیت خود را در قبال همه عوامل انسانی مؤثر بر حرفه‌اش بپذیرد و با نیت الهی به همه موقعیت‌ها و افرادی که در فضای تربیتی چیزی از او مطالبه می‌کنند، به نحو مطلوب پاسخ داده و از این طریق، به وحدت وجودی خویش نایل شود.

چنین معلمی که به یکپارچگی شخصیتی رسیده است، به جای این‌که با خودخواهی و خودمحوری، محتوای درسی را به صورت نظری و در قالبی خشک به شاگرد عرضه کند، سعی می‌کند که در عمل و با روش‌های عملی، مفاهیم را به وی بیاموزد. چرا که به زعم بویر، «تدریس، مرزی جدانشدنی با عمل دارد. مطلوب نیست که تدریس بدون عمل و سرزندگی

انجام شود؛ همان‌طور که زندگی فارغ از روح، شیطانی است (هربرگ^۱، ۱۹۶۳: ۳۱۹)».

۴-۴- حوزه ارتباطی انسان با انسان:

بوبر بر آن است که در ارتباط بین انسان و «دیگری»، یکی از دو نوع رابطه اساسی به وقوع می‌پیوندد؛ یکی رابطه واقعی، یعنی رابطه «من و تو» که در آن، انسان بدون واسطه و با تمام وجود، «حضور^۲» واقعی خود را به دیگری عرضه می‌کند. نوع دوم رابطه، نسبت «من و آن» است که با فقدان تمامیت وجودی و حضور انسان برای دیگری، و با واسطه تجربه و فایده همراه است (بوبر، ۱۳۹۵). در روابط انسان با دیگری، وظیفه اخلاقی نباید تحت هیچ شرایطی به حالت تعلیق درآید یا کنار گذاشته شود (بوبر، ۱۳۹۲). ظهور روابط انسانی واقعی، مستلزم «تمکن^۳» متقابل انسانی است: هر شخصی نیاز دارد تا توسط «دیگری» متمکن شود و خود شخص نیز باید «دیگری» را متمکن سازد (بوبر، ۱۹۵۹: ۸۱). تمکن، در «حاضر ساختن^۴» دیگری تحقق پیدا می‌کند که در آن انسان، «دیگری» و اصالت او را درک و تصدیق می‌کند (بوبر، ۱۹۵۹: ۸۲). از طرفی انسان باید نسبت به دیگران، از روی دوستی و با عشقی اصیل رفتار کند که در این صورت، خداوند را اطاعت کرده است (بوبر، ۱۳۹۲: ۷۸-۷۷). به نظر بوبر مواجهه واقعی میان انسان و «دیگری»، تنها از طریق جلب «اعتماد» «دیگری»، ممکن است و این مهم، از طریق «مشارکت اصیل» در زندگی او حاصل می‌شود (بوبر، ۱۹۵۹: ۱۷۶).

«شمول^۵» و «گفتگو^۶» نیز از نکات اساسی تفکر اخلاقی بوبر در روابط میان انسانی است؛ شمول، رابطه گفت‌وگویی میان دو شخص است که توسط هر دوی آن‌ها، به طور مشترک تجربه می‌شود و این که هر دو نفر، از طریق حوادث مشترک و از طریق دیدگاه «دیگری» زندگی می‌کنند (بوبر، ۱۹۴۷: ۹۸-۹۷). بوبر از «دیدن دیگری^۷» یا «رابطه از سمت دیگر^۸» نیز سخن گفته است؛ «رابطه از سمت دیگر» به این صورت است که انسان با دیگری مواجه شود

1. Herberg
2. presence
3. confirmation
4. making present
5. inclusion
6. dialogue
7. seeing the other
8. relationship from the side of the other

و همراه با درک و دیدن او به عنوان شخص، اصالت خودش را نیز حفظ کند؛ زیرا عمل اخلاقی، نوع دوستی یا تکذیب خویشتن نیست (بوبر، ۱۹۵۹: ۲۰۵). بوبر بر مسئولیت مهم آدمی برای «تحقق»^۱ شخصیت دیگری و غلبه بر «ظاهر آ» نیز تأکید دارد؛ شخصیت انسان به عنوان یک کل، پیوند میان واقعیت کنونی (بودن) و امکانات آینده (شدن) است (بوبر، ۱۹۴۷: ۱۰۴). مسئولیت انسان در قبال دیگری، با تلاش برای تحقق شخصیت او و از طریق امتناع از سطحی نگری، ادا می شود (بوبر، ۱۹۵۷: ۱۰۵).

۴-۴-۱- مسئولیت اخلاقی معلم: مشارکت عملی در تحقق دیگران (شاگردان، همکاران، والدین و جامعه)

معلم بایستی با تمامی افرادی که حرفه او، به نوعی به آنها مربوط است از جمله شاگردان، همکاران، والدین و جامعه خویش، به نحو صحیح مواجهه شود. او باید انسان‌های دیگر را به عنوان شخص به رسمیت بشناسد و اصالت فردی آنها را تصدیق و تمکن کند و با هر کسی، به گونه‌ای اصیل روبرو شود؛ او باید خود را ملزم به برقراری رابطه «من-تو»^۲ بی با آنها کند. در چنین ارتباطی، شخص معلم دیوار بی‌اعتمادی و بدگمانی میان خود و دیگران را کنار می زند و تمامیت وجودی و حضور خود را به آنها ارائه می کند و بدین صورت، میان خود و دیگران، جوی مطلوب از اعتماد ایجاد می کند. او کمال وجودی خود را تنها در قلمرو میان انسان‌ها، قابل تحقق می داند و با غلبه بر قشری نگری، مسئولیت خود را برای مشارکت عملی در تحقق شخصیت دیگران می پذیرد. معلم در جمیع شرایط، خود را ملزم به رعایت اصول اخلاقی در قبال دیگران می داند. او نفرت و بدبینی نسبت به زندگی و جهان را کنار می گذارد و همواره با عشق به انسانیت و از روی دوستی، سعی دارد تا دیدگاه و نظرات دیگران را، هرچند خلاف نظر او باشد، درک کرده و در تصمیم‌گیری‌ها و اعمال خویش مد نظر قرار دهد.

1. realization
2. appearance

۴-۴-۲- مسئولیت حرفه‌ای معلم در قبال شاگرد: جهت‌دهی به فعالیت‌های حرفه‌ای

براساس تحقق شاگرد

در میان عوامل انسانی فضای تربیتی، شاگرد مهم‌ترین عنصر است که فعالیت‌های حرفه‌ای معلم، به‌طور مستقیم با او در ارتباط قرار دارد. «کمک به تحقق شخصیت شاگرد، بزرگ‌ترین وظیفه معلم است (بوبر، ۱۹۴۷: ۱۰۴)». معلم به عنوان مجری اصلی اهداف و برنامه‌های نظام تربیتی، وظیفه مشارکت عملی در تحقق کمال وجودی شاگرد را بر عهده دارد. معلم در هنگام طراحی، آموزش و ارزش‌یابی از محتوای برنامه درسی به توان‌مندی‌ها و علایق شاگردان، توجه اساسی دارد و در تمامی موقعیت‌ها، به گونه‌ای انتخاب و تصمیم‌گیری می‌کند که خواسته‌های مشروع شاگردان را نیز لحاظ کرده باشد. معلم باید موقعیت‌های تربیتی را به گونه‌ای سازمان‌دهی کند تا زمینه برقراری انواع تعاملات مطلوب در شاگردان، ایجاد و تقویت شود تا در نتیجه آن، شاگرد بتواند با معلم خود، هم‌کلاسی‌ها و مسئولان مدرسه، تعامل سازنده‌ای داشته باشد و هم‌چنین قادر باشد تا با مضمون اصلی محتوای آموزشی، به نحو صحیح ارتباط برقرار کند؛ به نحوی که بتواند از جمیع این ارتباطات، شخصیت خود را به نحو واقعی شکل بدهد.

معلم نباید تنها به جنبه ابزاری و فناورانه موضوعات درسی توجه داشته باشد، بلکه باید این ایده را به شاگرد انتقال دهد که علوم و مهارت‌های مختلف، باید تنها در جهت مصالح بشری استفاده شود. معلم باید انواع محتوای آموزشی را به گونه‌ای منسجم به شاگرد ارائه کند تا در نتیجه آن، قوای مختلف وجود شاگرد، به نحوی هماهنگ و در راستای نیل به یک کل یک‌پارچه پرورش یابند. معلم، یادگیری را فرایندی می‌داند که توسط هر دانش‌آموز، به نحوی منحصر به فرد و با طی مسیر توسط خود او اتفاق می‌افتد؛ بنابراین، برای هر شاگرد، نحوه آموزش و ارزشیابی و تکالیفی خاص طراحی می‌کند. معلم فضایی دموکراتیک در کلاس ایجاد می‌کند؛ چرا که می‌داند تحقق شخصیت شاگردان، تنها در پرتو آزادی حقیقی امکان‌پذیر است. از این رو موقعیت‌های تربیتی را به گونه‌ای سامان می‌دهد که هر شاگردی، فرصت انتخاب و بروز استعدادهای خاص خود را داشته باشد. شخص معلم، شناخت صحیحی از رابطه میان اصول «کمال» و «فعالیت» در تعلیم و تربیت دارد. او تنها به حال و وضعیت فعلی شاگرد، یا تنها به آینده و وضعیت مطلوب او توجه ندارد؛ بلکه فعالیت‌های آزادانه شاگرد را با آینده

مطلوب او مرتبط می‌بیند و نقش فعالیت‌های هدف‌مند شاگرد را برای رسیدن او به آینده بهتر سازنده تلقی می‌کند.

۴-۳-۴- مسئولیت حرفه‌ای معلم در قبال همکاران: برقراری مواجهه اخلاقی-

حرفه‌ای با همکاران

برای یک معلم در فضای مدرسه، همکاران اداری و آموزشی، به مثابه عوامل انسانی مهم و مؤثر محسوب می‌شوند که مساعدت و همراهی آن‌ها، نقش مهمی در ارتقاء منزلت و هویت حرفه‌ای او و در نهایت تحقق کمال وجودی او ایفا می‌کند. معلم باید با تمام وجود، در تمامی موقعیت‌ها، با تمامی همکاران خود، به عنوان «تو» مواجهه شود و شخصیت آن‌ها را تصدیق کند. گاه بعضی از همکاران در انجام امورات حرفه‌ای، چنان مطلوب عمل می‌کنند، که از طرف دیگر معلمان، به عنوان یک الگوی حرفه‌ای، مورد توجه و پذیرش قرار می‌گیرند و در آن‌ها انگیزه‌ای مثبت برای انجام شایسته تعهدات حرفه‌ای ایجاد می‌کنند. معلم در موضعی که از حیث کیفیت اجرای امورات اداری و آموزشی، با همکارانش دچار اختلاف نظر می‌شود، باید سعی کند تا از طریق گفت‌وگوی متقابل با آن‌ها، دیدگاه و نگرانی‌های آن‌ها را با وسعت‌نظر بشنود و همواره تلاش کند تا فعالیت‌های حرفه‌ای خویش را در سطح کلاس درس و مدرسه، با لحاظ کردن نظرات مسئولان مافوق و نیز سایر همکاران، به انجام برساند و همواره رفتارها و تعاملات خود را با شاگردان، هم‌کاران و اولیاء، بر مبنای شرح وظایف شغلی و حدود انتظارات مقام مافوق خویش، سازمان‌دهی کند. معلم، از آنجایی که همکاران خود را به عنوان افرادی منحصر به فرد می‌شناسد، با اجتناب از تنگ‌نظری، موفقیت‌های شغلی و توان‌مندی‌های شاخص هر یک از آن‌ها را تأیید می‌کند و از ایجاد رقابت کاذب با آن‌ها، دوری می‌جوید و سعی می‌کند تا از دانش و مهارت‌های شغلی و قابلیت‌های ویژه هر یک از آن‌ها، به نحو مطلوب برای ارتقاء حرفه‌ای خویش بهره‌برد و به طور متقابل، دانش و توان‌مندی‌های حرفه‌ای خود را در اختیار آن‌ها قرار دهد.

۴-۴-۴- مسئولیت حرفه‌ای معلم در قبال والدین: درک حضور والدین

تربیت شاگردان در وهله اول، بر عهده والدین است؛ اما در دنیای مدرن، والدین بخش مهمی از وظایف تربیتی خویش را به مدرسه سپرده‌اند و معمولاً توقع نسبتاً بالایی از مدرسه و به

ویژه، شخص معلم دارند. معلم در برابر انتظار والدین مسئولیت دارد تا در وهله اول، شاگردان را به عنوان امانتی گران بها تلقی کند که به او سپرده شده‌اند. معلم باید مسئولیت خود را در برابر والدین، از روی وفاداری و صداقت حرفه‌ای، و از طریق جلب اعتماد والدین و مشارکت عملی در تحقق شخصیت فرزندشان به انجام برساند. معلم باید والدین را به عنوان شخص، به رسمیت بشناسد و به دغدغه‌ها و نگرانی‌های آن‌ها نسبت به فرزندشان احترام بگذارد و در فرایندهای آموزشی و تربیتی، دیدگاه و نظرات مشروع والدین و مقتضیات و شرایط خانوادگی آن‌ها را در نظر بگیرد و از تحمیل فشارهایی اجتناب کند که خارج از توان مادی و معنوی والدین است. معلم باید به توصیف والدین از ویژگی‌ها و توان‌مندی‌های منحصر به فرد و نکات ضعف و قوت فرزندشان، به‌طور دقیق گوش بسپارد و در تصمیم‌گیری‌ها و مواجهات خویش با فرزند آن‌ها، تمامی این موارد را لحاظ کند. بر یک معلم حرفه‌ای لازم است تا ویژگی‌های ظاهری و خانوادگی یک شاگرد مانند نژاد، قومیت، ملیت، مذهب، توان اقتصادی، موقعیت اجتماعی و سطح سواد والدین را در تصمیم‌گیری‌های خویش دخالت ندهد و با شاگردان از خانواده‌های مختلف، به‌طور یکسان و تنها بر حسب اصول اخلاقی و حرفه‌ای رفتار کند.

۴-۴-۵- مسئولیت حرفه‌ای معلم در قبال جامعه: دیدن جامعه، از سمت دیگر و مشارکت عملی در تحقق جامعه واقعی

عملکرد حرفه معلمی در ارتقاء یا نزول اخلاقی جامعه و هم‌چنین یکپارچگی یا از هم‌گسیختگی آن مؤثر است. بین حرفه معلمی و جامعه، ارتباطی دوجانبه برقرار است. مسئولیت یک معلم در قبال جامعه، این است که از انتظارات و دیدگاه جامعه، نسبت به حرفه خویش مطلع شده و خود را متعهد بداند که نهایت تلاش را برای خدمت به جامعه بشری انجام دهد. یک جامعه واقعی از شخص معلم انتظار دارد تا وظیفه انسانی و حرفه‌ای خویش را برای شکل بخشیدن به شخصیت واقعی تک‌تک آینده‌سازان جامعه، به انجام برساند و از طرفی در مواقع بحرانی و هنگام تشدید معضلات اجتماعی، یاور و مددکار جامعه باشد.

معلم باید به این بصیرت دست یابد که «جامعه انسانی، تنها اگر بر روابط واقعی میان اعضای خود بنا شده باشد، مشروعیت دارد (بوبر، ۱۳۹۳: ۳۱۶)». او باید از طریق حرفه خویش تلاش کند تا «صفات الهی به ویژه عدالت و عشق، در جامعه تجلی یابد؛ چرا که چنین صفاتی

در تحقق حیات مطلوب اجتماعی، نقش مؤثری دارد (بوبر، ۱۳۹۳: ۳۱۶). معلم باید در فعالیت‌های کلاسی، از ایجاد تضاد بین اصول «تفرد» و «اجتماع» پیش‌گیری کند. در نظر او، نه فردگرایی اتمیک و نه توده‌گرایی جامعه‌مدرن، هیچ‌یک آزادی شخصی واقعی و جامعه مطلوب را بنیان نمی‌نهد؛ بلکه حل تضاد تربیتی میان اصول تفرد و اجتماع، در گرو بهره‌گیری از قابلیت «آزادی برای مشارکت» است که طی آن، افراد آزادانه و با حفظ استقلال شخصیتی خود، به جمع و گروه می‌پیوندند که خود، زمینه‌ساز ایجاد جامعه انسانی حقیقی است. معلم باید با پرورش دادن هر یک از شاگردان، به صورت اشخاص اصیلی که آزادانه، حضور و تمامیت وجودی خود را به دیگر اعضای جامعه ارائه می‌دهند، به رسالت اجتماعی خود برای تحقق جامعه یکپارچه عمل کند. برای این منظور، شخص معلم در اغلب موقعیت‌های تربیتی، شاگردان را به مشارکت در فعالیت‌ها فرا می‌خواند، و تعاملات انسانی مثبت بین خودش و آن‌ها را تقویت می‌کند.

در مقابل، جامعه نیز در برابر حرفه معلمی، یک رسالت ویژه بر عهده دارد. جامعه باید اهمیت و ارزش‌های حرفه معلمی را درک کرده و هویت حرفه‌ای صنف معلمان، و ارزش‌مندی فعالیت‌های حرفه‌ای آن‌ها را تأیید و تصدیق کند و بدین ترتیب، شأن و منزلت شخصی و حرفه‌ای آن‌ها را در میان حرف و قشرهای مختلف جامعه، اعتلا ببخشد و پایگاه اجتماعی و اقتصادی آن‌ها را تقویت کند.

۵- نتیجه‌گیری

در این پژوهش، به منظور مفهوم‌پردازی در حوزه اخلاق حرفه‌ای معلمی، بر اساس بینش معنویت‌گرایانه بوبر و با روش فلسفی استنتاج، جهت‌گیری اصلی «مسئولیت‌های اخلاقی» و «مسئولیت‌های حرفه‌ای» شخص معلم در قبال تمامی افراد و عوامل مؤثر بر حرفه‌اش تبیین شد که در قالب جدول زیر خلاصه می‌شود:

جدول ۱: مسئولیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای شخص معلم براساس رویکرد معنویت‌گرایانه‌ی مارتین بوبر

مسئولیت حرفه‌ای معلم	مسئولیت اخلاقی معلم	شئون ارتباطی شخص معلم
جهت‌دهی الهی به فعالیت‌های حرفه‌ای	تلاش برای تحقق ایده‌ی الهی در حیات بشری	ارتباط معلم با خداوند
جهت‌دهی به فعالیت‌های حرفه‌ای براساس تکمیل جهان	تلاش برای فهم جهان در حال «شدن»	ارتباط معلم با جهان
جهت‌دهی به فعالیت‌های حرفه‌ای براساس تحقق خویش	اهتمام برای محقق ساختن وجود و شخصیت اصیل خویش	ارتباط معلم با خویش
جهت‌دهی به فعالیت‌های حرفه‌ای براساس تحقق شاگرد	مشارکت علمی در تحقق شاگرد	ارتباط معلم با شاگرد
برقراری مواجهه‌ی اخلاقی - حرفه‌ای با همکاران	مشارکت علمی در تحقق همکاران	ارتباط معلم با همکاران
درک حضور والدین دیدن جامعه، از سمت دیگر و مشارکت عملی در تحقق جامعه‌ی واقعی	مشارکت علمی در تحقق والدین مشارکت علمی در تحقق جامعه	ارتباط معلم با والدین ارتباط معلم با جامعه

در دیدگاه بوبر، اخلاق و ارزش‌ها در «ارتباط» معنا پیدا می‌کند. باید گفت آن ارتباطی که در تفکر بوبر ارجحیت و اولویت دارد، ارتباط و تماس با خداوند است. این ارتباط معنوی و توحیدی، اگر به درستی توسط شخص معلم ایجاد شود (یعنی به دور از رویکردهای افراطی عرفانی باشد)، به سایر شئون ارتباطی وی تسری می‌یابد و به همه‌ی ارتباطات او، جهت‌گیری معنوی و اخلاقی می‌بخشد که این وضعیت، زمینه‌ای برای رهایی انسان از نگرش ابزاری جامعه‌ی مدرن است. از طرفی در نظریه‌ی اخلاقی بوبر، مفهوم «تحقق»، نقشی محوری دارد. تحقق از صفات الهی است و از معلم انتظار می‌رود که همانند خداوند و جهان، همواره در حال «شدن» باشد و به عنوان همکار خداوند در آفرینش، در جهت تحقق یا اعتلای ایده‌ی الهی تلاش کند که راه تحقق خداوند، همان مشارکت عملی برای تحقق این جهان، خویش‌تن و دیگران است.

بر اساس دیدگاه بوبر، معلم باید از مسئولیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای خویش در قبال هر

یک از عوامل و افراد مؤثر بر حرفه‌اش، به نحو صحیح آگاه و هشیار شده و آن را به طور کامل بپذیرد و به نقش و جایگاه وجودی خود در آفرینش، و اهمیت مشارکت فعالانه برای ادای رسالت اخلاقی خویش در قبال خداوند، جهان، خویشتن و سایر انسان‌ها توجه اساسی داشته باشد که در این صورت قادر خواهد بود علاوه بر پیش‌گیری از مبتلا شدن به رذایل اخلاقی، با مسائل اخلاقی‌ای که در حرفه خویش با آن‌ها رویارو می‌شود، به نحو مطلوب مواجهه کند. مسئولیت حرفه‌ای، مبین خطوط اصلی تعهد حرفه‌ای یک معلم است. جهت‌دهی صحیح به فعالیت‌های حرفه‌ای، پیشگیری از بروز معضلات حرفه‌ای مانند بی‌انگیزگی و نبود وجدان کاری، ارتقاء واقعی و هدف‌مند دانش و مهارت‌های حرفه‌ای، و نیل به تعهد و کارایی حرفه‌ای در سطح بالا، از پیامدهای پذیرش و عمل به مسئولیت حرفه‌ای است. از طرفی مداومت معلم در عمل بر وفق مقتضیات مسئولیت‌های اخلاقی و مسئولیت‌های حرفه‌ای باعث می‌شود که تعارضات شایع در عرصه تعلیم و تربیت، یعنی تضاد میان اصول آزادی و اقتدار، اصول کمال و فعالیت، و اصول تفرد و اجتماع، با بهره‌گیری از معیاری اخلاقی و انسان‌گرایانه، یعنی بینش معنویت‌گرایانه «من-تو» بی‌نسبت به شاگرد رفع شود.

در مفهوم‌پردازی سوبری از اخلاق حرفه‌ای معلمی، ادای مسئولیت‌های اخلاقی و مسئولیت‌های حرفه‌ای به نحو احسن، مستلزم بهره‌گیری صحیح شخص معلم از قوای وجودی خویش مانند انتخاب، آگاهی، تصمیم‌گیری، اراده و قابلیت عملی است. برای این منظور معلم باید در تمامی شئون ارتباطی‌اش از خودمداری، تنگ‌نظری، اصرار بر برقراری رابطه از نوع «من-آن» با مظاهر آفرینش، نگرش کاذب و ناصحیح نسبت به دیگران، عدم پویایی و دیدگاه انفعالی در تمام شئون ارتباطی رها شود. از شخص معلم انتظار می‌رود که نگرشی مطلوب نسبت به زندگی اتخاذ کند که او را به برقراری ارتباط صحیح «من-تویی»، در هر یک از شئون ارتباطی سوق می‌دهد و از طرفی، پذیرش مسئولیت او برای مشارکت در تحقق و اعتلای خداوند، جهان، خویشتن، و انسان‌ها را به همراه دارد.

پژوهش حاضر علاوه بر پرداختن به مسئولیت‌های اساسی معلم در قبال خودش، شاگرد، والدین، همکاران و جامعه، برای شخص معلم در قبال خداوند و جهان نیز مسئولیت آگاهانه قائل شده است و همین موضوع، یکی از تمایزات مفهومی پژوهش حاضر با پژوهش‌های مشابه است. تفاوت دیگر، مفهوم‌پردازی از اخلاق حرفه‌ای معلمی در دو بخش مسئولیت

اخلاقی و مسئولیت حرفه‌ای است که در پژوهش‌ها و مرام‌نامه‌های قبلی اخلاق معلمی، چنین چیزی دیده نمی‌شود. هر چند که تفکرات بوبر در حوزه اخلاق حرفه‌ای معلمی را نمی‌توان برای معلمان و نظام تربیتی کشور ما به‌طور کامل و قاطع تجویز کرد؛ اما می‌توان گفت که معلم مد نظر بوبر با نظر به مسئولیت‌های اخلاقی و مسئولیت‌های حرفه‌ای که او باید در قبال آن‌ها متعهد باشد، می‌تواند به عنوان الگو و سرمشقی اخلاقی و حرفه‌ای تلقی شود و افق دید و بصیرت معلمان ما را در هنگام مواجهه با مسائل اخلاقی و حرفه‌ای ارتقا دهد. با توجه به این‌که در حال حاضر نظام‌نامه‌ای پیرامون اخلاق معلمی برای معلمان نظام تربیتی ما وجود ندارد، پیشنهاد می‌شود که منشور اخلاق معلمی برای معلمان ما، متناسب با فلسفه اخلاق و تربیت اسلامی تدوین شده و در اختیارشان قرار گیرد.

منابع

- اسمیت، رونالد گرگور (۱۳۸۵). *مارتین بوبر*. مترجم سیف، مسعود. تهران: حقیقت.
- ایمانی پور، معصومه (۱۳۹۱). *اصول اخلاق حرفه‌ای در آموزش*. اخلاق و تاریخ پزشکی، ۵(۶): ۲۷-۴۱.
- باقری، خسرو، سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بانکی پورفرد، امیرحسین و محققیان، زهرا (۱۳۹۳). *الگوی اخلاق حرفه‌ای در تدریس براساس روش حضرت خضر در قرآن کریم*. اخلاق زیستی، ۴(۱۴): ۳۷-۱۱.
- بوبر، مارتین (۱۳۹۲). *کسوف خداوند*. مترجمان کاشف، عباس و سهراب، ابوتراب. تهران: فروزان روز.
- بوبر، مارتین (۱۳۹۳). *در باب یهودیت*. مترجم فلاحیان وادقانی، علی. قم: ادیان.
- بوبر، مارتین (۱۳۹۵). *من و تو*. مترجمان سهراب، ابوتراب و عطاردی، الهام. تهران: فروزان روز.
- جمالو، رضا (۱۳۹۷). *اخلاق حرفه‌ای معلم از نظر قرآن و سنت*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، پردیس آیت الله طالقانی قم، دانشگاه فرهنگیان.
- حسینی، سیده زهرا (۱۳۹۵). *تبیین مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای معلمان از دیدگاه شهید ثانی و*

- ملا/احمد نراقی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شاهد. حیدری، محمدحسین، نصرتی هشی، کمال و متقی، زهره (۱۳۹۳). اخلاق حرفه‌ی معلمی و رویکردهای تربیتی از منظر ابن سینا. *فصلنامه اخلاق*، ۴(۱۴): ۳۹-۶۹.
- سیدی نظرلو، سیدطاهر و طبسی، سیده‌زکیه (۱۳۹۶). اخلاق حرفه‌ای در اسلام و رابطه آن با اثربخشی مدیران آموزشی. *فصلنامه اخلاق*، ۷(۲۵): ۱۶۷-۱۸۷.
- شهید ثانی (۱۳۶۴). *منیه المرید فی آداب المفید و المستفید*. مترجم حاجتی، سید محمدباقر. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- عنابستانی، ملیحه و سعیدی‌کیا، مهدی (۱۳۹۴). *اخلاق حرفه‌ای*. تهران: آها.
- صفایی‌مقدم، مسعود، رحمانی، بهال‌الدین، پاک‌سرشت، محمدجعفر و مرعشی، سیدمنصور (۱۳۹۵). مبانی و اصول اخلاق اسلامی: ارتباط معلم با دانش‌آموزان. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۶(۱): ۳۳-۴۵.
- فرامرز قراملکی، احد (۱۳۸۹). *درآمدی بر اخلاق حرفه‌ای*. تهران: سرآمد.
- قائدی، یحیی، امیری، معصومه و دیباواجاری، مریم (۱۳۹۲). بررسی بنیادهای نظری اخلاق حرفه‌ای به منظور پیشنهاد چارچوبی برای تدوین آیین‌نامه اخلاق حرفه‌ای معلمان. *تعلیم و تربیت*، ۲۹(۱۱۳): ۱۸۲-۱۵۹.
- کاردان، علی محمد (۱۳۹۰). *سیر آراء تربیتی در غرب*. تهران: سمت.
- میرزایی، خلیل (۱۳۹۵). *پژوهش، پژوهش‌گری و پژوهش‌نامه‌نویسی* (جلد: اول). تهران: فوژان.
- نراقی، احمد (۱۳۸۹). *معراج السعاده*. قم: وحدت‌بخش.
- Annabestani, M. and Saeidikia, M. (2015). *professional ethics*. Tehran: Aha(Text in Persian).
- Bagheri, Kh., Sajadieh, N. and Tavasoli, T. (2010). *Research approaches and methods in philosophy of education*. Tehran: Institute of cultural and social studies(Text in Persian).
- Bankipourfard, A. and Mohagheghian, Z. (2014). The model of professional ethics in teaching based on the Prophet's method in the Holy Quran. *Bioethics Journal*, 4 (14): 11-37(Text in Persian).
- Buber, M. (1947). *Between Man And Man*. Translator, Smith, R.G. London: Kegan Paul.
- Buber, M. (1957). *Pointing the way*. Translator, Friedman, M. New York: Harper & Brothers.
- Buber, M. (1959). *The Life of Dialogue*. Translator, Friedman, M. New York:

- Harper & Row.
- Buber, M. (1988). *Eclips of God*. Translators, Kashef, A., & Sohrab, A. (2013). Tehran: Forouzane-rouz(Text in Persian).
- Buber, M. (1996). *On Judaism*. Translator, Fallahian Vadeghani, A. (2014). Qom: Adyan(Text in Persian).
- Buber, M. (1970). *I and Thou*. Translators, Sohrab, A., & Attarodi, E. (2016). Tehran: Forouzane-rouz(Text in Persian).
- Faramarz Gharamaleki, A. (2010). *An introduction to professional ethics*. Tehran: Saramad(Text in Persian).
- Fisher, Y. (2013). Exploration of values: Israeli teacher's professional ethics. *Social Psychological Education*, 16: 297-315.
- Ghaedi, Y., Amiri, M. and Dibavajari, M. (2013). Investigating the theoretical foundations of professional ethics to propose a framework for developing teacher's professional ethics regulation. *Education*, 29 (113): 159-182. (Text in Persian)
- Herberg, W. (1963). *The Writings Of Martin Buber*. Cleveland: The World Publishing Company.
- Heidari, M H., Nosrati Heshi, K. and Mottaghi, Z. (2014). Teacher's professional ethics and educational approaches from Ibn Sina's perspective. *Faslnameh-Ye Akhlagh*, 4 (14): 39-69(Text in Persian).
- Hosseini, S Z. (2016). *Explaining the components of teacher's professional ethics from the viewpoints of Shahid Sani and Mullah Ahmad Naraghi*. M.A Thessis, Faculty of Literature and Humanities, Shahed university(Text in Persian).
- Imanipour, M. (2012). Principles of professional ethics in education. *Medical Ethics and History of Medicine*, 5 (6): 27-41(Text in Persian).
- Jammalou, R. (2018). *Teacher's professional ethics in terms of Quran and Sunnat*. M.A Thessis, Ayatollah Taleghani Campus of Qom, Farhangian university(Text in Persian).
- Kardan, A M. (2011). *Evaluation of educational thought in the West*. Tehran: Samt(Text in Persian).
- Krishnaveni, R. and Anitha, J. (2007). Educators' professional characteristics. *Quality Assurance in Education*, 2 (15): 149-161.
- Mirzaei, Kh. (2016). *Research, researcher and writing research* (Vol. 1). Tehran: Fozhan. (Text in Persian)
- Naraghi, A. (2010). *Ascension al- Sa'adah*. Qom: Vahdat-Bakhsh(Text in Persian).
- Ngang, T. and Chan, T (2015). The importance of ethics, moral and professional skills of novice teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205: 8-12.
- Oktay, A., Ramazan, O and Sakin, A. (2010). The relationship between preschool teacher's professional ethical behavior perceptions, moral judgment levels and attitudes to teaching. *Gifted Education International*, 26(1): 6-14.
- Safaei Moghaddam, M., Rahmani, B., Pakseresht, M J. and Marashi, S M. (2016). Foundations and Principles of Islamic Ethics: A Reflection on the Relationship between Teacher and Students. *Journal of Foundations of Education*, 6(1): 23-45(Text in Persian).

- Seyedi Nazarlou, S T. and Tabasi, S Z. (2017). Professional ethics in Islam and its relation to the effectiveness of educational managers. *Faslnameh-Ye Akhlagh*, 7 (25): 167-187(Text in Persian).
- Shahid Sani. (1985). *Mineh al-Murid in al-Mufid and al-Mustafid*. Translator. Hojati, S.M.B. Tehran: Islamic Culture Publication Office(Text in Persian).
- Smith, R. (1967). *Martin Buber*. Translator, Seif, M. (2006). Tehran: Haghghat. (Text in Persian)



Exploring the Martin Buber's spiritualist approach to teacher's ethics

Mohammad Ahmadgholami¹, Mohammad-Hossein Heidari*² and

Hassan-Ali Bakhtiar Nasrabadi³

Abstract

The purpose of the present study is to explore the Martin Buber's intellectual system in the areas of religion, ethics and education in order to explain teacher's professional and ethical responsibilities. Research that has been done with descriptive - interpretative approach and with deductive method, in the first step, describe and interpret Buber's spiritualistic approach. Buber is considered a spiritualist philosopher because by proposing the idea of the "Eclipse of God", he acknowledged the obstruction of modern instrumentalist thought in man's confrontation with God and expressed concern at the diminishing spiritual and moral aspects of the various aspects of human life today. In the next step, the implications of this approach are deduced for the four areas of teacher's ethics: God, the world, the self, and other human beings (students, parents, co-workers, and society). Teacher's ethics based on Buber's perspective can be summarized in two stages: Teacher calls divine spirituality into all his thoughts and actions by creating a personal relationship with God. The result of this spiritual state is that the teacher becomes aware of his existential powers, such as the right to choose, making decision and will, and in all communication, releases from selfishness, narrow-mindedness, insistence on the "I-It" kind of relationship with the manifestations of creation and others, and he works with all of being for the fulfillment of God, world, self, and human beings.

Keywords: *Applied ethics, teacher's ethics, spirituality, Martin Buber, teacher*

1. Ph.D student in philosophy of education, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. m_ahmadgholami@yahoo.com

2. *Corresponding author: Associate Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. mh.heidari@edu.ui.ac.ir

3. Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. h.nasrabadi89@gmail.com

DOI:10.22051/jontoe.2020.27748.2792

<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>