



رهاوردهای رویکرد تعلیم و تربیت عرفانی برای برنامه‌ی سواد زیست‌بومی

دکتر بابک شمشیری^۱

سودابه شکراله‌زاده^۲

چکیده

با افزایش نگرانیها درباره‌ی بحران‌های زیست‌بومی و (بنا بر دیوید آرر) "بحران پایداری زندگی انسان"، مربیان تعلیم و تربیت همچون دیوید آرر و فریتجف کاپرا، مفهوم سواد زیست‌بومی را وارد عرصه‌ی تعلیم و تربیت امریکا کرده‌اند و پس از آن، برنامه‌های درسی کشورهای گوناگون از آن استقبال نموده‌اند. با این حال، نگاهی به مبانی بنادین آن، کاستی‌هایی را نشان می‌دهد که از جمله‌ی آنها می‌توان به تأکید آن بر انسان‌محوری و نادیده‌انگاشتن ارزش ذاتی طبیعت اشاره کرد. از این رو رویکردی تربیتی نیاز است که بر آن اساس، زیست‌بوم، ارزش ذاتی داشته باشد. به نظر می‌رسد رویکرد عرفانی به تعلیم و تربیت با مبانی هستی‌شناسیکیش یعنی عشق و وحدت وجود چنین امکانی را فراهم می‌کند. از این رو هدف پژوهش حاضر، مطالعه‌ی رهاوردهای تعلیم و تربیت عرفانی - بر اساس رویکرد شمشیری (۱۳۸۵) - برای برنامه‌ی سواد زیست‌بوم در دو بعد هدف و محتوا است. روش پژوهش، تحلیل استنتاجی است. بر اساس این رویکرد، هدف برنامه‌ی زیست‌بومی افزایش حس زیبایی‌شناسیک و عشق‌پروری در دانش‌آموزان نسبت به زیست‌بوم است تا نگرش بهتری نسبت به زیست‌بوم در آن‌ها شکل گیرد. در بُعد محتوا ورود قصه و داستان می‌تواند بستری مناسب برای عشق‌پروری و القای مفهوم وحدت وجود در دانش‌آموزان باشد. در این میان قصه‌های عامیانه به دلیل پیوند ذاتی‌شان با طبیعت برای دستیابی به هدف مورد نظر مناسب‌تر به نظر می‌رسند.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌ی درسی، سواد زیست‌بوم، عاطفه، عرفان اسلامی، عشق، وحدت وجود

چکیده تفصیلی

بحران‌های زیست‌بوم و درخطر بودن پایداری زندگی انسان، اندیشمندان قلمروی تعلیم و تربیت را بر آن داشته تا درباره‌ی این پرسش که آیا تعلیم و تربیت می‌تواند این پایداری را تضمین کند تأمل کرده و برنامه‌هایی در این باره ارائه دهند. اهمیت این مسأله در تعلیم و تربیت تا آنجا است که برای پاسخ به پرسش اشاره‌شده، مرکزهایی تربیتی

۱ دانشگاه شیراز، گروه مبانی تعلیم و تربیت، شیراز، ایران bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir

۲ دانشگاه شیراز، گروه مبانی تعلیم و تربیت، شیراز، ایران؛ shokrollahzadehs@yahoo.com (نویسنده مسئول مکاتبات)



ایجاد شده که از جمله‌ی آنها می‌توان به «مرکز سواد زیست‌بوم»^۱ اشاره کرد. این مرکز جهت حفظ پایداری زندگی انسان، مدارس را تشویق می‌کند تا با طراحی‌هایی آموزشی، در این عرصه گام‌هایی عملی بردارند. با چنین احساس نیازی است که برنامه‌ی سواد محیط زیستی^۲ در برنامه‌ی درسی برخی کشورها وارد شده‌است. این دانش‌واژه نخستین بار به‌وسیله‌ی دیوید آر^۳ و فریتجف کاپرا^۴ در دهه‌ی ۱۹۹۰ به‌کاربرده شد تا ارزش و اهمیت سلامت کره‌ی زمین و زیست‌بوم به گفتمان تعلیم و تربیت معرفی شود. سواد زیست‌محیطی دانش‌آموزان را به دانشها و شایستگی‌هایی مجهز می‌کند که از مسأله‌های پیچیده و ضروری زیست‌محیطی آگاه شوند و آنها را در شکل‌دادن جامعه‌ای پایدار که حیات انسانی‌اش بدان وابسته است توانمند سازد. (<http://www.edu.ov.mb>). شخص باسواد از نظر زیست‌محیطی کسی است که با دانش، ابزارها و حساسیت کافی به مسأله‌ها و دغدغه‌های زیست‌محیطی توجه می‌کند و آنها را در زندگی و کار روزانه‌اش می‌گنجاند. به بیان ساده‌تر، سواد زیست‌محیطی به توانمندی فهم انسان از محیط گفته می‌شود. آر بر این باور است که سواد زیست‌محیطی افزون بر توانایی خواندن و حساب کردن، دانشی ژرف و باریک‌بینانه از چشم‌انداز محیط زیست و همدلی با جهان زنده را می‌طلبد. در قلب این برنامه، چهار مؤلفه‌ی آگاهی، بینش، نگرش و اقدام وجود دارد.

هرچند این برنامه، همواره بر حفظ پایداری زیست‌بوم پای می‌فشارد و عرصه‌ی تعلیم و تربیت، آن را به گرمی پذیرفته، اما ژرف‌کاوی مبانی زیربنایی آن، از ضرورت نگاهی دوباره به این مبانی پرده‌برمی‌دارد. به این معنا که هرچند، سواد زیست‌محیطی جهان‌بینی نظام‌مندی است که می‌خواهد سواد زیست‌بومی دانش‌آموزان را به‌گونه‌ای پرورش دهد که به پایداری زندگی انسان بینجامد و در این میان شهروندانی مسئول پرورش دهد، اما به‌نظر می‌رسد با انتقادهایی همچون القای ضمنی انسان‌محوری روبرو است. از این رو، مبانی زیربنایی آن، رویکردی تربیتی را می‌طلبد که بر آن اساس، زیست‌بوم، ارزش ذاتی داشته باشد و نه حفظ آن، به‌دلیل حفظ پایداری زندگی انسان باشد. به‌نظر می‌رسد رویکرد عرفانی به تعلیم و تربیت با مبانی هستی‌شناسیکیش یعنی عشق و وحدت وجود چنین امکانی را فراهم می‌کند و می‌تواند رهاوردهایی غنی برای این برنامه داشته باشد. از این رو هدف پژوهش حاضر، مطالعه‌ی رهاوردهای تعلیم و تربیت عرفانی - بر اساس رویکرد شمشیری (۱۳۸۵) - برای برنامه‌ی سواد زیست‌بوم در دو بعد هدف و محتوا است. در این پیوند، پس از مروری بر چیستی این برنامه، با شرح مبانی تعلیم و تربیت عرفانی، از دیدگاه پژوهشگر یادشده، به‌ویژه با تأکید بر دو ویژگی متمایز عرفان اسلامی، یعنی عشق و وحدت وجود، در باب رهاوردهای این رویکرد عرفانی برای این برنامه تأمل می‌شود. از همین رو است که پژوهش پیش رو در پی پاسخ‌گویی به پرسشهای سه‌گانه‌ی زیر است:

1 Center for Ecoliteracy

2 Ecological Literacy

3 David Orr

4 Fritjof Capra



- ۱- برنامه‌ی سواد زیست‌محیطی چیست و چه نقدی بر این برنامه وارد است؟
 - ۲- رهاوردهای رویکرد تعلیم‌وتربیت عرفانی برای این برنامه در دو بعد هدف و محتوا چیست؟
 - ۳- با توجه به این رویکرد، نقش معلم در تعلیم‌وتربیت زیست‌بومی چیست؟
- بر اساس این رویکرد، هدف برنامه‌ی زیست‌بومی افزایش حس زیبایی‌شناسیک و عشق‌پروری در دانش‌آموزان نسبت به زیست‌بوم است، تا با مرکز قراردادن جنبه‌های عاطفی و احساسی، افزون بر به‌دست‌دادن شناختی ژرف و در نتیجه پوشش‌دادن هر دو جنبه‌ی عاطفی و شناختی، عاطفه به‌ویژه محبت و عشق‌ورزی وارد قلمرو نگرش شود و نگرش بهتری نسبت به زیست‌بوم شکل‌گیرد. با این رویکرد، پایداری زندگی انسان، به‌دلیل یگانگی طبیعت با انسان و وحدت وجود، ارزش ذاتی می‌یابد و بنابراین چنین شیوه‌ی نگرشی که عنصرهای آگاهی، بینش و روشن‌شدگی را در خود دارد در حفظ زیست‌بوم مؤثرتر خواهد بود.
- دستیابی به این هدف، محتوای مناسب خود را می‌طلبد. در این پیوند، پیشنهاد عملی این مقاله، ورود ادبیات عرفانی به این برنامه‌ی درسی است که بر یگانگی کل جهان و عنصر عشق‌ورزی به همه‌ی کائنات هستی، تأکید بورزد. ادبیات درکل و ادبیات عرفانی، در این رویکرد به‌گونه‌ای ویژه به‌دلیل کارکردها و شگردهای عاطفی همچون همدلی^۱ می‌تواند بستری مناسب در جهت درونی‌کردن عشق‌ورزی و احساس یگانگی با طبیعت فراهم کند. بر اساس این رویکرد، انتخاب محتوا، خود را به ادبیات عرفانی ایرانی محدود نمی‌کند و بر آن است که برای پرورش قدرت شهود دانش‌آموزان و نگاهی دوباره به پرورش ادراک ایشان، باید امکان دیدن ادبیات‌های عرفانی گونه‌گون را بر ایشان گشود تا در این پرتو به جامعیت اندیشگانی نیز دست‌یابند
- چنین رویکردی نه تنها برای مبانی این برنامه بلکه دیگر اجزای آن، همچون نقش مربی نیز رهاوردهایی به ارمغان دارد. عنصر معلم در این برنامه بسیار مهم و کلیدی است. در این حالت، معلم، همچون تسهیل‌گر و منتقدی ادبی^۲ عمل می‌کند که که کارش پرکردن ذهن دانش‌آموزان از انباشته‌های شناختی نیست، بلکه در جریان خوانش‌های ادبی، در فرآیند مشارکت و همدلی عاطفی مشارکت می‌کند و ضمن اینکه دانش‌آموزان، خود در فرآیند کشف و شهود فعال هستند، معلم با پرده‌انداختن از ابعاد ادبی عرفانی آثار ادبی، دانش‌آموزان را به روشن‌شدگی سوق می‌دهد. بنابراین، معلم در این برنامه نقشی دوگانه دارد. نخست خود او باید به دانش‌آموزان عشق بورزد زیرا به تعبیر پستالوزی ذات تربیت در محبت است پس عشق و محبت باید در رابطه‌ای آموزشی شکل‌گیرد و از سوی دیگر باید بتواند در فرآیند خوانش ادبی، توأمان، توانایی همدلی با اثر ادبی و دانش‌آموزان را داشته باشد زیرا در چنین رابطه‌ی دوسویه‌ای میان تسهیل‌گر و دانش‌آموز -که عنصر بنیادینش عشق و محبت است- است که امکان احساس یگانگی با جزءهای زیست‌بوم فراهم می‌آید و دانش‌آموز، خود، تسهیل‌گر و محیط زیست را یگانه می‌کند.

1 Empathy

2Facilitator storyteller



دانند.

۱- مقدمه

بحرانها و مشکلاتی روزافزون محیط زیست همچون تخریب لایه ی اوزون، آلودگی آب و هوا، تخریب زیست بومها و شکار حیوانات همواره با این هشدار همراه بوده است که برای بهبود و حل بحرانهای زیست محیطی باید گامهایی برداشت. در پیوند با این موضوع، اقدامهای سیاسی و جنبشهای اجتماعی همچون "جنبشهای محیط زیستی" با هدف مدیریت نگهداری از و نظارت بر منابع طبیعی از راه تغییر در سیاست عمومی و رفتارهای شخصی صورت گرفته است. با وجود این، چنین اقدامهایی ناکافی به نظر می رسد. در اینجا است که تعلیم و تربیت احساس مسئولیت می کند و برای اقدام وارد عرصه ی عمل می شود و بنابر آنچه مربی آمریکایی، دیوید آر^۱ و فريتجف کاپرا^۲ (۱۹۹۰)، سواد زیست بومی می نامند این مفهوم به تعلیم و تربیت گام می گذارد (آر، ۱۹۹۲؛ کاپرا، ۱۹۹۵) و به عنوان ارزشی نوین برای حفظ کره ی زمین به کار می رود (استرلینگ^۴، ۲۰۰۳).

سواد زیست محیطی، دانش واژه های است که نخستین بار دیوید آر و فريتجف کاپرا در دهه ی ۱۹۹۰ به کار بردند تا ارزش و اهمیت سلامت کره ی زمین و زیست بوم را به گفتمان تعلیم و تربیت معرفی کنند. سواد زیست بوم، دانش آموزان را به دانشها و شایستگیهایی مجهز می کند تا از مسأله های پیچیده و ضروری زیست بوم آگاه شوند و آنها را در شکل دادن جامعه ای پایدار که حیات انسانی اش بدان وابسته است توانمند سازد. (<http://www.edu.ov.mb>). در حقیقت دغدغه ی برنامه ی سواد زیست بوم آن است که چگونه با کاربردهای اصلهای سازمان دهی محیط زیست و امکانهای بالقوه ی آن می توان جامعه ای پایدار ساخت (کاپرا، ۱۹۹۷: ۸۹). دیوید آر، در کتابش، سواد زیست محیطی، تعلیم و تربیت و گذار به جهان پسامدرنیسم، با درپیش گرفتن موضع فلسفی پسانوین گرایی اظهار می کند که فرهنگ نوین کنونی از نظر زیست محیطی پایدار نیست و بنابراین زندگی بر روی کره ی زمین در طولانی مدت با تهدید جدی روبرو است. با روند کنونی، می توان گفت فرهنگ پایدار حتی در کوتاه مدت از بین خواهد رفت. بنابراین آر که امیدوار است بتوان فرهنگ، اخلاق مدنی و فناوری را به سوی پایداری مدرنیسمه دایت کرد آموزش سواد زیست بوم را پیشنهاد می دهد (پراکاش^۵، ۱۹۹۵). از زمان پیدایش این برنامه تاکنون پژوهشهایی صورت گرفته است. کاترمکنزی^۶ و اسمیت^۷ (۲۰۱۰)، در مقاله ای با عنوان "سواد زیست بوم،

1 Environmental Movements

2 David Orr

3 Fritjof Capra

4 Sterling

5 Prakash

6 Cutter-Mackenzie

7 Smith



پارادایم گم‌شده‌ی تعلیم و تربیت در آموزش زیست محیطی " اظهار می‌کنند هرچند مربیان تعلیم و تربیت می‌کوشند تا محیط زیست را از راه آگاهی بخشی زیست محیطی و تربیت شهروندان متعهد و فعال بهبود بخشند اما تحقیقاتی انجام شده نشان می‌دهد که آموزش زیست‌بوم در مدرسه‌های ابتدایی مشکل‌زا بوده و با موفقیت اندکی همراه بوده است. آنان این نارسایی را به دانش اندک معلم و سطحی که معلم مانع از کارایی سواد زیست‌بوم می‌شود نسبت می‌دهند. پژوهش‌های دیگر بر پایداری زیست‌بوم تاکید و اظهار می‌کنند زندگی انسان با خطر جدی مواجه است و بنابراین تعلیم و تربیت باید نقش خود را در بالابردن رشد شهروندانی خلاق، آگاه، مسئول و متعهد در سطح فردی و جمعی ایفا کند (کامینو^۱ و همکاران، ۲۰۰۷؛ کارنز^۲، ۲۰۰۹).

هچنین لفی (۲۰۰۶)، در مقاله‌اش، نقدی بر سوادبوم از تعلیم و تربیت غرب انتقادی می‌کند و درهم‌تنیدگی تاریخی تعلیم و تربیت را با فرهنگ صنعتی مورد واکاوی قرار می‌دهد و به این مسأله توجه می‌کند که چگونه هر دو ی آنها زاده‌ی جهان بینی‌ای مکانیکی هستند و چگونه این نظام تعلیم و تربیت در خدمت جامعه‌ی صنعتی و استعمارگری است. در کل می‌توان پژوهش‌های انجام شده در این باب را به دو رویکرد تقسیم کرد: رویکردی که این برنامه را برای پایداری زیست‌بوم مهم و ضروری می‌داند و با آن هم‌نوا است و رویکرد دیگر که نسبت به این برنامه موضعی انتقادی دارد.

از این رو این مقاله می‌کوشد تا ضمن نقد برنامه‌ی سواد زیست‌بوم و کمبودها و نارساییهای آن، رهاوردهای دو عنصر بنیادین عرفان اسلامی، یعنی عشق و وحدت وجود را برای این برنامه بیان کند. همچنین این مقاله پیشنهاد می‌دهد ورود قصه و داستان به برنامه‌ی درسی به‌ویژه برنامه‌ی درسی غیر رسمی به دلیل درگیر کردن مکانیزمها و فرجامهای عاطفی ذهن خواننده همچون همدلی می‌تواند بستری مناسب برای عشق‌پروری و القای مفهوم وحدت وجود نسبت به جهان هستی از جمله زیست‌بوم در دانش‌آموزان فراهم کند. داستان و قصه با آفرینش موقعیتهایی عاطفه را برمی‌انگیزند. از دیدگاهی عصب‌شناسیک، خواننده‌ی داستان از این رو با احساسهای شخصیت‌های ادبی همراه می‌شود که نورونهای آینه‌ای مغز به همان سان که هدفهای خودمان را در زندگی واقعی تحریک می‌کنند، هدفهای شخصیت‌های داستان را به همان شکل در ما برمی‌انگیزند. از دیدگاه منتقدان شناختی دلیل درگیری عاطفی با شخصیت‌های داستانی پیوند میان تجربه‌های واسطه‌ای متن و حافظه‌ی احساسی است که در مغز ذخیره می‌شوند و ما با شخصیت‌های ادبی نامستقیم و به شکل واسطه‌ای درگیر می‌شویم. (نیکولایوا، ۲۰۱۲: ۲۷۶). در این میان قصه‌های عامیانه به دلیل پیوند ذاتی‌شان با طبیعت برای دستیابی به هدف مورد نظر مناسب‌تر به نظر می‌رسد. بنابراین این پژوهش به این سه پرسش پاسخ می‌دهد:

۱- برنامه‌ی سواد زیست محیطی چیست و چه نقدی بر این برنامه وارد است؟

1 Camino
2 Cairns



۲- رهاوردهای رویکرد تعلیم و تربیت عرفانی برای این برنامه در دو بعد هدف و محتوا چیست؟

۳- با توجه به این رویکرد، نقش معلم در تعلیم و تربیت زیست‌بومی چیست؟

۲- بحث و بررسی

۳- مفهوم‌پردازی سواد زیست‌بومی

هدف سواد زیست‌بوم این است که افراد ضمن تسلط بر مفهومی‌های زیست‌بومی آنها را به‌شکلی عملی به‌کارگیرند. سواد زیست‌بومی بر چشم‌اندازی استوار است که در آن مفهومی‌ها با مهارت‌های عملی گره‌خورده‌اند. (چارلز، ۱۹۹۶: ۱۳۳). دانش‌آموزان سراسر جهان در محیط‌های گوناگون برای داشتن محیط زیستی سالم اقدام‌هایی انجام می‌دهند. از بیست سال گذشته تاکنون موقعیتهایی که در جهت انجام اقدام‌هایی آگاهانه برای سلامت زیست‌بوم در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفته پیشرفت چشمگیری داشته‌است. این اقدام‌ها، گستره‌ی گوناگونی را دربرمی‌گیرد: از پروژه‌های نظارت بر کیفیت آب محلی گرفته تا بنیان‌نهادن گروه‌های زیست‌بومی و شرکت در شبکه‌های بیناملی- ای که کارشان بده‌بستان اطلاعات مربوط به تغییرهای محیطی است. درحقیقت یکپارچگی فزاینده‌ی تعلیم و- تربیت زیست‌بوم در برنامه‌های درسی برانگیزاننده‌ی بسیاری از این اقدام‌ها بوده است. (همان، ۱۳۳). شخص باسواد از نظر زیست‌محیطی به کسی گفته می‌شود که با دانش، ابزارها و حساسیت کافی به مسأله‌ها و دغدغه‌های زیست‌بوم توجه می‌کند و آنها را در زندگی و کار روزانه‌اش می‌گنجانند. به بیان ساده‌تر، سواد زیست‌بوم به توانمندی فهم انسان از محیط گفته می‌شود. آر بر این باور است که سواد زیست‌بوم افزون بر توانایی خواندن و حساب کردن، دانشی ژرف و باریک‌بینانه از چشم‌انداز زیست‌بوم و همدلی با جهان زنده را می‌طلبد. راکسل (۱۹۸۹)، سواد زیست‌بوم را فهم پایه‌ای از برهم‌کنش انسان و زیست‌بومی می‌داند که موجودهای زنده و غیرزنده را دربرمی‌گیرد (هوا، آب، خاک و صخره).

بنابر راث (۱۹۹۲)، سواد زیست‌بوم باید در قالب رفتارهای مشاهده‌پذیر تعریف شود، یعنی افراد باید بتوانند آنچه را آموخته‌اند- مفهومی‌های کلیدی، مهارت‌های کسب‌شده و موضعشان نسبت به مسأله- را در قالب شکل‌های مشاهده‌پذیر نشان دهند. همان‌گونه که گفته شد سرآغاز پیدایش تعلیم و تربیت زیست‌بوم به عنوان رشته‌ای جداگانه به دهه‌ی ۱۹۶۰ برمی‌گردد و از رشته‌هایی گوناگونی برمی‌خیزد: رشته‌هایی همچون تعلیم و تربیت محافظت از زیست‌بوم^۱، تعلیم و تربیت بهره‌وری از منابع^۲، جغرافیا و آموزش علوم. در واقع همه‌ی رشته‌های نامبرده، به‌شکل- گیری این برنامه کمک کرده‌اند. این برنامه بر چهار محور استوار است:

1Conservative education

2Resource use education



-رابطه‌ی درونی میان نظامهای طبیعی و اجتماعی

-یگانگی انسان با طبیعت

-فناوری و انتخاب‌گری

-یادگیری تدریجی از راه چرخه‌ی زندگی انسانی (راث، ۱۹۹۲: ۱۷-۱۶).

در مرکز برنامه‌ی سواد زیست‌محیطی چهار مولفه جوددارد:

۱- آگاهی: آگاهی نسبت به زیست‌بوم می‌تواند از فعالیتهای بسیاری برخیزد که تعلیم و تربیت یکی از آنها است.

رهاورد اصلی آگاهی از زیست‌بوم، حمایت عمومی از اقدامهای دولتی در سیاستها و مدیریت زیست‌بوم است.

۲- دانش: رشد دانش چیزی فراتر از انباشت اطلاعات و داده‌ها است. دانش افزون بر فراهم کردن چارچوبی عقلانی

که اطلاعات نوین را در خود بگنجانند نیازمند فهم، کاربست، تحلیل و ارزیابی آنچه می‌خوانیم و یاد می‌گیریم است.

رشد دانش مستلزم تربیت است، یعنی به‌کارگیری روش‌شناسی‌ای که دانش را در دانش‌آموزان بسازد.

۳- نگرش: رشد نگرشی که ارزش طبیعت را بداند و دغدغه‌ی زیست‌بوم را داشته‌باشد و آن را درک کند، فرآیندی

باریک‌بینانه است و از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌باشد. بسیاری از مربیان بر این باورند که نگرشها بر پایه‌ی

تجربه‌های گوناگون زندگی که افزون بر درون کلاس درس خارج از آن هم روی می‌دهد تغییر می‌کند. بنابراین

تجربه‌هایی که دانش‌آموزان در طبیعت به‌دست می‌آورند (آموزش غیررسمی) برای کسب سواد زیست‌بوم بسیار

ضروری است.

۴- اقدام

هدف نهایی (و شاید دشوارترین) هدف برنامه‌ی سواد زیست‌بوم، رشد توانایی برای اقدام و مشارکت است که

فرآیندی پیچیده می‌باشد. این مؤلفه مستلزم پرورش رفتارهای نوینی است که به‌خودی خود فرآیندی پیچیده

است.



محورهای برنامه‌ی سواد زیست‌محیطی

الف) نقدی بر برنامه‌ی سواد زیست‌بوم

هدف برنامه‌ی سواد زیست‌بوم، تربیت شهروندانی آگاه و بادانش است که درمورد محیط زیست به‌خوبی می‌دانند و این موضوع به پایداری زیست‌بوم می‌انجامد. به بیان دیگر داشتن سواد زیست‌بومی، ضامن حفظ زیست‌بوم از مشکلاتی روزافزون زیست محیطی است. پرسش اینجا است که آیا تربیت شهروندان، تنها باسواد زیست‌بوم می‌تواند تضمینی برای پایداری زیست‌بوم باشد؟ اگر پاسخ مثبت است چرا هر روز شاهد بحرانهای بیشتر زیست محیطی هستیم؟ به‌نظر می‌رسد که تنها آگاه‌بودن از چنین مسأله‌هایی تعهد و اقدام برای حفظ زیست‌بوم را در پی ندارد.

نقد دیگر اینکه این برنامه به‌گونه‌ای ضمنی انسان‌مرکزی^۱ را القامی‌کند؛ یعنی انسانها در مرکز اهمیت و ارزش قراردارند و نسبت به گونه‌های دیگر همچون گیاهان و جانوران برجسته‌ترین و مهم‌ترین جایگاه را به خود اختصاص می‌دهند. انسان مرکز همه چیزاست و بر طبیعت چیره. بنابراین آزاد است که منبعهای طبیعی و گونه‌های حیوانی را برای رسیدن به هدفهای خود استثمار کند (آبرامز، ۲۰۰۹: ۸۸). در این برنامه محیط زیست از این رو مهم است و باید برای حفظ پایداری آن کوشید که زندگی انسان در خطر است و حفظ طبیعت به‌خودی‌خود

¹Anthropocentrism



ارزش ذاتی ندارد، بلکه در خدمت برآوردن نیازهای انسانی است.

مسأله‌ی دیگر اینکه درحالی‌که یکی از محورهای این برنامه احساس یگانگی و همدلی^۱ داشتن با طبیعت است، پرسش اینجاست که چگونه می‌توان همدلی نسبت به طبیعت را در دانش‌آموزان پروراند؟ به‌نظر می‌رسد که پاسخ این برنامه به این پرسش، رشد مهارت‌های شناختی^۲ باشد. اما به این مطلب اشاره شد که عنصر مهم این برنامه نگرش^۳ است که این عنصر تنها با شناخت حاصل نمی‌شود و نیاز به درگیرکردن احساسی^۴ دانش‌آموزان دارد. در طول بیست سال اخیر شماری از نظریه‌پردازان حوزه‌ی روانشناسی به توصیف چگونگی تأثیر عواطف و احساسات در شناخت مبادرت ورزیده‌اند (فرگاس، ۲۰۰۱: ۱۰) و این درست بر خلاف تحقیقات و مطالعات سنتی پیشین می‌باشد. یعنی تحقیقاتی که به بررسی اثرات شناخت عقلانی و ذهنی بر روی عواطف و احساسات می‌پردازند. این نوع نگاه باعث می‌شد که عواطف و احساسات به‌عنوان تابعی از ذهن و شناخت ذهنی انسان تلقی گردد. به‌طوری‌که با ایجاد تغییر در نگرشها و شناخت‌های حاصل از فعالیت ذهنی، عواطف و احساسات نیز به‌طور خودکار دگرگون- شوند (شمسیری، ۱۳۸۵: ۱۵۰). اما امروزه این رابطه‌ی خطی یک‌طرفه و سطحی چندان مورد قبول صاحب‌نظران و پژوهشگران این حوزه‌ی مطالعاتی قرار ندارد. بلکه برعکس بیشتر توجه محققین و صاحب‌نظران به‌سوی تبیین و بررسی اثرات عواطف مثبت و منفی افراد بر روی افکار و رفتارشان جلب شده‌است. به‌عنوان مثال اثراتی از قبیل تأثیر عواطف بر تجزیه و تحلیل و ارزیابی شناختی را می‌توان نام‌برد (مارک، ۲۰۰۱: ۳۳۱-۳۳۴). این آراء و اندیشه‌های جدید در باب رابطه‌ی شناخت موجب شده صاحب‌نظران و محققین به این نتیجه برسند که «دل» (به‌عنوان سرچشمه و منبع موجد عواطف) منطق و استدلال‌های خاص خودش را دارد که به‌سادگی و بر اساس قواعد منطقی معمول نمی‌توان آن را شناخت (فرگاس، ۲۰۰۱: ۱).

این برنامه ادعای می‌کند که می‌خواهد با پرورش نگاه کل‌نگر به جهان هستی در دانش‌آموزان آنها با جهان هستی احساس یگانگی کنند. اما به‌نظر می‌رسد امکان دستیابی به چنین هدفی تنها با رشد مهارت‌های شناختی که رو به سپهر کثرتها و چندپارگیها دارد ضعیف‌باشد. در حقیقت محدودیت‌های مهارت‌های شناختی به جهان تفاوتها و کثرتها تعلق دارد تا جهان یگانگی. بنابراین اینکه انتظار داشته باشیم از راه کثرتها و چندپارگیها به وحدت برسیم متناقض به‌نظر می‌رسد.

به‌دنبال چنین نارساییهایی و با توجه به هدفها و محورهایی همچون احساس یگانگی با طبیعت داشتن به‌نظر می‌رسد آنچه می‌تواند به قلمروی آگاهی و نگرش که سنگ‌بنای عمل در این برنامه به‌شمار می‌آید کمک‌کننده باشد افزودن مبانی عاطفی، با الهام از رویکرد تعلیم و تربیت عرفانی باشد. عشق در هستی‌شناسی و شناخت‌شناسی

1Empathy

2Cognitive skills

3Attitude

4Emotional involvement



عرفان اسلامی مسأله‌ای بنیادین است.

اصولاً سرمنشأ عشق از هستی است. به بیان دیگر در این جهان‌بینی عشق از صفات لاینفک هستی محسوب می‌شود و نه از اعراض ماهیت. و همانطور که می‌دانیم بنا به دیدگاه غالب عرفای مسلمان چون هستی یکی است، یعنی اصل وحدت بر آن حاکم است، به تعبیر دیگر عشق از جمله تجلی‌های هستی به حساب می‌آید و همچنان که وجود را درجات و مراتبی است، عشق نیز در هستی‌شناسی عرفانی از درجات و مراتب گوناگونی تشکیل شده است (شمشیری، ۱۳۸۵: ۲۱). عشق انسانی سیری تحولی را می‌پیماید که می‌توان مرحله‌های زیر را برشمرد:

۱- عشق به خود: عشق به خود سرآغاز تجلی صفت عشق در انسان محسوب می‌شود. در این مرحله که عمدتاً در دوران طفولیت و اوایل کودکی است، انسان هنوز در بند احساسات عشقی نسبت به خود یا به تعبیر مکتب روان-تحلیل‌گری «خودشیفتگی» می‌باشد. با آن که به نظر می‌آید خودشیفتگی پدیده‌ای منفی است که بایستی آن را در کودکان بین برد اما باید توجه داشت که اولین گام در سیر تکاملی عشق در انسان است. اولین گامی که کارکردهای بسیار مهمی بر عهده دارد. به عنوان نمونه خودشیفتگی عاملی است که منجر به شکل‌گیری «خود جسمی» و سپس به دنبال آن «خود اجتماعی» کودک می‌شود. این شکل‌گیری به نوبه‌ی خویش نوعی خودشناسی را نیز به همراه دارد. البته مرحله‌ای از خودشناسی که تنها به مرزهای خودجسمی و اجتماعی محدود و محصور می‌شود.

۲- عشق به دیگری: این مرحله با چرخشی در سوگیری عشق و تغییر موضوع آن همراه است. دیدیم که پیش از این مرحله، عشق معطوف به خود است اما به تدریج با شکل‌گیری هویت اجتماعی فرد سمت‌وسوی عشق نیز تغییر می‌کند و به سوی موضوعی خارج از خود می‌چرخد. این مرحله متشکل از تعدادی زیرمجموعه است:

الف) عشق به اطرافیان و وابستگان

ب) عشق به دوستان

ج) عشق به بزرگسالان مرتبط

د) عشق به جنس مخالف

ه) عشق به فرزند

۳- عشق به هم‌نوع: اگر انسان بتواند به سلامت و به صورت کامل، منزلگاه‌های قبلی را پشت سر گذارد، وارد مرحله‌ای خواهد شد که دیگر عشق در حد فردی خاص و معین محدود نیست. یعنی انسان در بند اسارت معشوقی ویژه باقی نمی‌ماند بلکه این انسان رشدیافته می‌تواند تمامی ابناء بشر را دوست داشته‌باشد. زیرا فرد به درجه‌ای از رشد عاطفی رسیده که دارای نوعی احساس و عاطفه‌ی مشترک و به تعبیری احساس وحدت شده است. همین احساس وحدت، زمینه‌ی عشق به همگان و تمامی هم‌نوعان در هر گوشه‌ی دنیا را که باشند، فراهم-



می‌آورد

۴- عشق به مخلوقات و کاینات: رشد و تکامل در منزلگاه قلبی، درجه‌ی متعالی‌تری را برای انسان فراهم می‌آورد. درجه‌ای که در آن، انسان نه تنها به هم‌نوعان خویش عشق می‌ورزد، بلکه فراتر از آن قادر است تمامی مخلوقات و کاینات را دوست داشته‌باشد. چراکه با تمام وجود و از اعماق قلب خویش (جنبه‌ی شناختی عواطف بنیادی وجود انسانی)، با تمامی آنها احساس یگانگی و به تعبیر عرفانی احساس وحدت می‌نماید. این چنین انسانی دیگر هم-نوعان خود را از سایر بخشهای هستی جدا و منفک درک نمی‌کند. بلکه برعکس خود را جلوه‌ای از یک حقیقت واحد می‌داند. حقیقتی که بر تمامی جهان هستی و پدیده‌های آن سایه افکنده است. این احساس متعالی به انسان آزادی و رهایی می‌بخشد. یکی‌شدن با جهان معنای واقعی رهایی است. چرا که اسارت واقعی نیز چیزی دست و پا زدن در سپهر کثرتها و تعلق خاطر و وابستگی به آنها نمی‌باشد.

۵- عشق الهی: اگر دو مرحله‌ی قلبی (یعنی عشق به هم‌نوعان و عشق به کاینات) منجر به شناخت خود حقیقی در فرد می‌گردد، این مرحله یعنی عشق الهی چیزی نیست جز شناخت ذات هستی یا حقیقت محض (همان، ۱۳۵-۱۳۹).

بنا بر سیر تکاملی عشق، عشق‌ورزی به طبیعت در مرحله‌ی چهارم می‌گنجد؛ یعنی شخصی که به این مرحله از عشق‌ورزی رسیده است، چنان روحش گسترده است که میان موجودهای زنده و غیرزنده تمایزی قایل نمی‌شود و با همه همدل است. او دغدغه‌ی طبیعت را دارد، از این‌رو که مانند انسانها جلوه‌ای از حقیقت غایی است و آسیب به آن برابر با آسیب به جهان هستی و کل کاینات است. در اینجا چیرگی انسان بر طبیعت از بین می‌رود و همه‌ی موجودها از جمله زیست‌بوم ارزش ذاتی می‌یابند و به‌خودی خود ارزشمند است زیرا بنابر اصل وحدت وجود همه‌ی آنها تجلی وجودی لایتناهی است. بنابراین برخلاف مبانی سواد زیست‌بوم که بیشتر بر شایستگیهای شناختی تاکید دارد، عشق‌ورزی بر مبنای عرفان اسلامی راه را برای حفاظت زیست‌بوم فراهم می‌کند و البته با جهان‌بینی متفاوت که هم جنبه‌های شناختی دارد و هم جنبه‌های عاطفی و البته به شناختی ژرفتر و بی‌قید و شرط‌تر می‌انجامد.

همدلی

یکی از رهاوردهای عاطفی عنصرهای بنیادین عرفان اسلامی، یعنی عشق‌ورزی و وحدت‌وجود نسبت به طبیعت، همدلی است. همدلی به‌عنوان توانایی فهم احساس دیگران یکی از مهمترین مهارتهای اجتماعی است و همواره در تعلیم و تربیت جایگاه ویژه‌ای دارد و بخش گسترده‌ای از پژوهشهای مربوط به سواد احساسی^۱ را دربرمی‌گیرد. اما این توانایی به‌گونه‌ای خودکار ظهور نمی‌کند و به‌طور عادی از سن چهارسالگی آغاز و به تدریج در نوجوانی و

1 Emotional Literacy



بزرگسالی رشد می‌کند. با این حال سواد احساسی به‌طور کلی و همدلی به‌طور ویژه می‌تواند آموزش داده‌شود و در اینجا معلم نقش حیاتی دارد (نیکولایوا، ۲۰۱۳: ۲۴۹). یکی از بسترهای مناسب چنین تعلیم و تربیت احساسی و عاطفی از راه ادبیات، به‌ویژه قصه و داستان صورت می‌گیرد. بازنمایی احساس و پاسخهای عاطفی مخاطب به متن که همواره در مطالعات و نقد ادبیات مطرح شده بر قلمروی نوینی است که هدفش مطالعه‌ی چگونگی درگیری مکانیزمهای عاطفی و شناختی مخاطب با متن است. به بیان دیگر در هنگام خواندن متن ذهن و متن چگونه برهم‌کنشی دارند و عاطفه و شناخت ذهنی چگونه با واسطه‌گری متن بازنمایی می‌شود و برآیندهای چنین درگیری عاطفی چیست؟ در این پیوند، تعریف و مکانیزم همدلی مفهوم گسترده‌ای می‌یابد. این پرسش که مخاطب در هنگام خواندن متن ادبی به‌ویژه داستان چگونه با آن همدلی می‌کند از سوی صاحب‌نظران با پاسخهای گوناگونی روبرو بوده‌است. درگیرکردن احساس مخاطب با شخصیت داستان ممکن است به برخی شگردها یا بازنمایی عنصرهای ویژه‌ای در داستان مربوط باشد. اُتلی^۱، (۱۹۹۴) بر این باور است همدلی برآیند پاسخ تجربه‌های شخصی خواننده به الگوهای پاسخهای احساسی شخصیت‌های قصه و داستان است زیرا او با هدفها، برنامه‌ها و احساسهای شخصیت سهیم می‌شود و آنرا از آن خود می‌داند. بنا بر مایل^۲ و کویکن^۳ (۱۹۹۹)، تجربه‌های احساسی متن به تجربه‌های احساسی خواننده وابسته‌است. یعنی آن تجربه‌ها رابطه‌ی میان تجربه‌های پیشین سوژه و همدلی‌ای را که سوژه در موقعیت مشابه از خود بروزمی‌دهد نشان می‌دهند. لوورس^۴ و کویکن (۲۰۰۴)، بر آنند که همدلی ممکن است به‌عنوان مکانیزم پرکننده‌ی شکاف عمل کند که خواننده به‌وسیله‌ی آن ویژگیهای شخصیتها را با تصویر روانشناسانه‌ی طنین‌اندازتر کامل می‌کند.

از دیگر کارکردهای عاطفه هدایت‌کردن فرآیند فهم^۵ است. یعنی به خواننده اجازه می‌دهد که جنبه‌های ارزیابانه و تجربی مفهوم خود را در فرآیند فهم به‌کارگیرد. (مایل، ۱۹۸۹: ۵۶). در اینجا است که همدلی با شخصیت‌های قصه به خودشناسی می‌انجامد. همدلی از جمله مهمترین سازوکارهای داستان است. داستان و درگیرشدن در آن موجب می‌گردد تا خواننده همراه با شخصیت‌های داستان سفر خود را آغاز نموده و مرحله‌به‌مرحله به پایان آن نزدیک گردد. سفری که از خلال آن، خواننده با دنیای درونی خویش یعنی با احساسات، افکار و انگیزه‌های پنهان خود مواجه می‌شود. به دیگر سخن، خواننده خود را در آینه‌ی داستان کشف می‌کند.

بازنمایی رهاوردهای عاطفی و به‌ویژه همدلی که برخاسته از چنین بینشی هستی‌شناسیک عشق و وحدت وجود نسبت به محیط زیست و اجزای آن است را می‌توان در قصه‌های عامیانه مشاهده کرد. به این منظور در این قسمت

1Oatley

2Miall

3Kuiken

4Louwerese

5Understanding

به تحلیل یکی از قصه‌های عامیانه‌ی فارسی، پیلهور^۱ می‌پردازیم.

پیلهور

یکی بود؛ یکی نبود. پیلهوری بود که یک زن داشت و یک پسر شیرخوار به نام بهرام. هنوز پسر را از شیر نگرفته بودند که پیلهور از دنیا رفت. زن پیلهور دیگر شوهر نکرد و هم و غمش را صرف بزرگ کردن پسرش کرد. کم کم هر چه در خانه داشت فروخت خرج کرد و تا بهرام را به هیجده سالگی رساند دیگر چیزی برایش باقی نماند. مگر سیصد درم پول نقره که برای روز مبادا گذاشته بود. یک روز اول صبح، بهرام را از خواب بیدار کرد و گفت «فرزند دلبنده! شانزده هفده سال است پدرت چشم از دنیا بسته و مادرت پای تو بیوه نشست. شکر خدا هر جور که بود دندان گذاشتم رو جگر. با خوب و بد دنیا ساختم و اسم شوهر نیاوردم تا تو را به این سن و سال رساندم. حالا دیگر باید زندگی را رو به راه کنی و کسب و کار پدرت را پیش بگیری. بروی بازار، از یک دست چیزی بخری و از دست دیگر چیزی بفروشی و پول و پله ای پیدا کنی که بتوانیم چرخ زندگیمان را بگردانیم.» بعد رفت از بالای رفت کیسه ای را آورد. گرد و خاکش را تکاند. درش را وا کرد و صد درم از توی آن درآورد داد به بهرام. گفت «این را بگیر و به امید خدا کارت را شروع کن.» بهرام پول را گرفت؛ از خانه رفت بیرون و به طرف بازار راه افتاد. داشت از چار سوق بازار می‌گذشت که دید چند جوان گریه ای را کرده اند تو کیسه و گریه یک بند ونگ می‌زند. بهرام رفت جلو پرسید «چرا بی خودی جانور بیچاره را آزار می‌دهید؟» جوان‌ها جواب دادند «نمی‌خواهد دلت به حالش بسوزد! الان می‌بریم می‌اندازیمش تو رودخانه و راحتش می‌کنیم.» بهرام گفت «این کار چه فایده ای دارد؟ در کیسه را وا کنی و بگذارید حیوان زبان بسته هر جا که می‌خواهد برود.» گفتند «اگر خیلی دلت می‌سوزد، صد درم بده به ما، گریه مال تو.» بهرام صد درمش را داد و گریه را از کیسه درآورد و آزاد کرد. گریه به بهرام نگاه محبت آمیزی کرد؛ خودش را به پای او مالید؛ پاش را بوسید و گفت «خوبی هیچ وقت فراموش نمی‌شود.» و راهش را گرفت رفت و از آن به بعد گاهی به بهرام سر می‌زد. تنگ غروب، بهرام دست از پا درازتر به خانه برگشت. مادرش پرسید «بگو ببینم چه کردی؟ چه خریدی؟ چه فروختی؟» بهرام هر چه را که آن روز در بازار دیده بود بی‌کم و زیاد تعریف کرد. مادرش هم با حوصله به حرفهایش گوش داد و آن شب چیزی به او نگفت. فردا صبح، مادر گفت «پسر جان! دیروز پولت را دادی و جان جانوری را خریدی؛ اما بهتر است بیشتر به فکر گذران زندگی خودمان باشی. امروز صد درم دیگر می‌دهم به تو که بروی بازار دنبال داد و ستد و رزق و روزیمان را در بیاری.» بهرام پول را گرفت و باز راه افتاد طرف بازار. نرسیده به میدان شهر دید چند جوان به گردن سگی قلاده انداخته اند و به ضرب چوب و چماق او را می‌برند جلو. بهرام دلش به حال سگ سوخت. گفت «این سگ را کجا می‌برید؟» گفتند «می‌خواهیم ببریم از بالای باروی شهر پرتش کنیم پایین.» بهرام گفت «این کار چه فایده دارد؟ قلاده از گردنش بردارید و بگذارید این حیوان باوفا برای خودش آزاد بگردد.» گفتند «اگر خیلی دلت به حالش می‌سوزد صد درم بده آزادش کن.» بهرام صد درم داد و سگ را آزاد کرد. سگ دو سه مرتبه دور بهرام گشت؛ دم جنباند و گفت «ای آدمی زاد شیر پاک خورده! خوبی کردی، خوبی خواهی دید.» و از آن به بعد گاهی به بهرام سر می‌زد. بهرام غروب آن روز هم، مثل دیروز، شرمنده و دست خالی برگشت خانه. مادرش وقتی شنید بهرام دوباره ولش را از دست داده غصه دار شد و با او تندتر از روز پیش صحبت کرد. روز سوم، مادر بهرام صد درم داد به او و گفت «امروز دیگر روز کسب و کار است. اگر این صد درم را هم از دست بدهی دیگر آه نداریم که با ناله سودا کنیم.» بهرام پول را گرفت و رفت بازار؛ اما هر چه این طرف و آن طرف گشت چیزی برای خرید و فروش پیدا نکرد. نزدیک غروب رفت کنار دیواری نشست تا کمی خستگی در کند که دید سه چهار نفر دارند هیزم جمع می‌کنند و می‌خواهند جعبه ای را آتش بزنند. پرسید «توی این جعبه چی هست که می‌خواهید آن را آتش بزنید؟» جواب دادند «یک جانور قشنگ و خوش خط و خال.» گفت «این کار را نکنید. آزادش کنید برود دنبال کار خودش.» گفتند «اگر خیلی دلت به حالش می‌سوزد صد درم بده، این جعبه مال تو. آن وقت هر کاری می‌خواهی با آن بکن.» بهرام نتوانست طاقط بیاورد و پول هاش را داد جعبه را گرفت. خواست درش را وا کند، گفتند «اینجا نه! ببر بیرون شهر درش را واکن.» بهرام جعبه را برد بیرون شهر و تا درش را باز کرد، دید ماری از توی آن خزید بیرون. ترسید و خواست فرار کند که مار گفت «چرا می‌خواهی فرار کنی؟ ما هیچ وقت به کسی که به ما آزار نرسانده، آزار نمی‌رسانیم. به غیر از این، تو جانم را نجات داده ای و من مدیون تو هستم.» بهرام سر به گریبان روی تخته سنگی نشست و به فکر فرو رفت. مار پرسید «چرا یک دفعه غصه دار شدی و زانوی غم بغل گرفتی؟» بهرام سرگذشتش را برای مار تعریف کرد و آخر سر گفت «حالا مانده ام که با چه رویی بروم خانه.» مار گفت «غصه نخور! همان طور که تو به من کمک کردی، من هم به تو کمک می‌کنم.» بهرام گفت «از دست تو چه کمکی ساخته است؟» مار گفت «پدر من ربیبس مارهاست و به او می‌گویند کیامار و جز من فرزندی ندارد. تو را می‌برم پیش او و شرح می‌دهم که تو چه جور جانم را نجات دادی و نگذاشتی بچه‌ی یکی یک دانه اش در آتش بسوزد و خاک و خاکستر شود. آن وقت پدرم از تو می‌پرسد به جای این همه مهربانی چه چیزی می‌خواهی به تو بدهم. تو هم بگو انگشتر سلیمان را می‌خواهم. اگر خواست چیز دیگری به تو بدهد قبول نکن. رو حرفت بایست و بگو همان چیزی را می‌خواهم که گفتیم.» بهرام قبول کرد. مار او را برد پیش پدرش و هر چه را که به سرش آمده بود از سیر تا پیاز تعریف کرد. کیامار که بی اندازه از آزادی پسرش خوشحال شده بود، به بهرام گفت «به جای این همه مهربانی هر چه می‌خواهی بگو تا به تو بدهم.» بهرام گفت «من چیزی نمی‌خواهم؛ اما اگر می‌خواهی چیزی به من بدهی انگشتر سلیمان را بده.» کیامار گفت «انگشتر سلیمان پشت به پشت از سلیمان رسیده به من و همه سفارش کرده اند آن را دست هر کس و ناکس ندهم.» بهرام گفت «اگر این طور است، من هیچ چیز از شما نمی‌خواهم. جان فرزندت را هم برای این نجات ندادم که چیزی به دست بیارم.» کیامار گفت «پسرا پشت پا نزن به بخت خودت. تو جان تنها فرزندم را از مرگ نجات دادی و نگذاشتی اجاقم خاموش شود. از من چیزی بخواه و بگذار دل ما خوش باشد.» بهرام باز هم حرفش را تکرار کرد. کیامار گفت «می‌دانی اگر انگشتر سلیمان به چنگ اهریمن بیفتد دنیا را زیر و زبر می‌کند. نه! آن را از من نخواه. این انگشتر باید پیش کسی باشد که هم پاکدل باشد و هم دلیر.» بهرام گفت «از کجا می‌دانی که من پاکدل و دلیر نیستم؟» کیامار که دیگر جوابی نداشت، بهرام را خوب ورنانداز کرد و انگشتر سلیمان را داد به او. گفت «مبادا به کسی بگویی چنین چیزی پیش تو است. همیشه آن را نزد خودت نگه دار و نگذار کسی از وجودش بو ببرد.» بهرام گفت «به روی چشم!» و از پیش کیامار رفت بیرون. مار گفت «ای جوان! از کیامار پرسیدی که این انگشتر به چه درد می‌خورد؟» بهرام گفت «نه!» مار گفت «پس بدان وقتی این انگشتر را به انگشت میانیت بکنی و روی آن دست بکشی، از نگین آن غلام سیاهی بیرون می‌آید و هر چه آرزو داری، از شیر مرغ گرفته تا جان آدمی زاد برایت آماده می‌کند.» بهرام خوشحال شد. زود انگشتر را به انگشتش کرد و چون گرسنه بود آرزوی شیرین لورد و رو نگین آن دست کشید. به یک چشم بر هم زدن غلام سیاهی ظاهر شد و یک بشقاب شیرین پلو گذاشت جلوش. بهرام سیر دلش غذا خورد و پا شد راه افتاد طرف خانه اش. همین که رسید خانه، مادرش با دلواپسی پرسید «چرا دیر آمدی؟ تا حالا کجا بودی؟ چه می‌کردی؟» بهرام نشست، همه چیز را مو به مو برای مادرش شرح داد و آخر سر گفت «از امروز دیگر نانمان تو

روغن است و روغنمان تو شیریه» مادرش خوشحال شد. گفت «حالا خیال داری چه کار بکنی؟» بهرام گفت «می خواهم اول این کلبه را خراب کنم و جاش یک کاخ بلند بسازم.» مادرش گفت «نه! بگذار این کلبه که من با پدربرت در آن زندگی کرده ام و خاطره های خوبی از آن دارم سرپا بماند. تو کمی آن ورتر برای خودت هر جور کاخی که می خواهی درست کن. من اینجا زندگی می کنم و تو هم آنجا.» بهرام حرف مادرش را پذیرفت و آرزوهای خودش را برآورده کرد. از آن به بعد، بهرام خوب می خورد، خوب می پوشید و خوب می خوابید. تنها چیزی که کم داشت یک همسر خوب بود. روزی از روزها بهرام داشت از جلو قصر پادشاه می گذشت که چشمش افتاد به دختر پادشاه. با خودش گفت «دختری را که شایسته من است پیدا کردم.» و از همان جا برگشت خانه و مادرش را فرستاد خواستگاری دختر پادشاه. مادر بهرام بعد از اینکه از دربان قصر اجازه ورود گرفت؛ از جلو نگهبان ها گذشت، رفت تو قصر و به خواجه باشی گفت «می خواهم پادشاه را ببینم.» خواجه باشی رفت به پادشاه خبر داد. پادشاه مادر بهرام را خواست و از او پرسید «حرف چیست؟» مادر بهرام گفت «آمده ام دخترت را برای پسرم خواستگاری کنم.» پادشاه عصبانی شد و از وزیر دست راستش پرسید «با این پتیاره که جرئت کرده بیاید خواستگاری دختر ما چه کنم؟» وزیر در گوش پادشاه گفت «قربانت گردم! سنگ بزرگی بنداز جلو پاش که نتواند بلند کند. کابین دختر را سنگین بگیر، خودش از این خواستگاری پشیمان می شود و راهش را می گیرد و می رود.» پادشاه رو کرد به مادر بهرام و پرسید «پسرت چه کاره است؟» مادر بهرام جواب داد «هنوز کار و باری ندارد؛ اما جوان پاکدلی است. چهار ستون بدنش سالم است و در زندگی کم و کسری ندارد.» پادشاه گفت «مگر من به هر کسی دختر می دهم. کسی که می خواهد دختر من را بگیرد باید ملک و املاک زیادی داشته باشد؛ هفت بار شتر طلا و نقره شیر بهای دخترم بکند؛ هفت تکه الماس درشت به تاجی بزند که به سر او می گذارد؛ هفت خم خسروی طلای ناب کابینش بکند و شب عروسی هفت فرش زربافت مروارید دوز زیر پایش بیندازد.» مادر بهرام گفت «ای پادشاه! این ها که چیزی نیست از هفت برو به هفتاد.» پادشاه خندید و گفت «برو بیار و دختر را ببر.» مادر بهرام برگشت خانه و شرط و شروط پادشاه را به پسرش گفت. بهرام آنچه را که پادشاه خواسته بود به کمک انگشتر آماده کرد و آن ها را به قصر پادشاه برد و دختر را به خانه اش آورد. هفت شبانه روز جشن گرفتند، شهر را آذین بستند و شد داماد پادشاه. این را تا اینجا داشته باشید و حالا بشنوید از پسر پادشاه توران! پسر پادشاه توران دلداة همین دختری بود که بهرام او را به زنی گرفته بود. وقتی خبر رسید به او دنیا جلو چشمش تیره و تار شد. با خود گفت «چطور شده این دختر را نداده به من که پسر پادشاهم و دو سه مرتبه کس و کارم را فرستاده ام خواستگاری و او را داده اند به پسر یک پیله ور؟» و شروع کرد به پرس و جو و فهمید پسر پیله ور هر چه را که پادشاه از او خواسته، از طلا گرفته تا مروارید و الماس و نقره، فراهم کرده و فرستاده به قصر پادشاه. پسر پادشاه توران با اطرافیانش مشورت کرد که چه کند و چه نکند و آخر سر به این نتیجه رسید که باید بفهمد پسر پیله ور این همه ثروت را از کجا آورده و هر جور که شده دختر را از چنگ او درآورد. این بود که به پیرزنی افسونگر گفت «برو از ته و توی این قضیه سر در بیار و اگر می توانی دوز و کلکی سوار کن و دختر را برای من بیار تا از مال و منال دنیا بی نیازت کنم.» پیرزن بار سفر بست و به سمت شهری که بهرام در آنجا زندگی می کرد، راه افتاد و بعد از سه ماه به آن شهر رسید. پیرزن همان روز اول نشانی قصر بهرام را به دست آورد و فردای آن روز رفت و در زد. کنیزها در را باز کردند و از او پرسیدند «با کی کار داری؟» پیرزن گفت «با خانم این قصر.» کنیزها پیرزن را بردند پیش دختر. پیرزن گفت «غریب و آواره ام. من را به خانه ات راه بده، همین که خستگی در کردم زحمت کم می کنم و راهم را می گیرم و می روم.» دختر پادشاه گفت «خوش آمدی! هر قدر که می خواهی بمان.» پیرزن در قصر دختر پادشاه جا خوش کرد. روز و شب در میان کنیزها می پلکید و در میان حرف هاش آن قدر از خلق و خوی مهربان و بر و روی بی همتای دختر پادشاه دم زد که بواش بواش خودش را در دل دختر جا کرد و رازدار او شد. پیرزن یک روز که فرصت را مناسب دید به دختر پادشاه گفت «عزیز دل! من چیزهای عجیب و غریب زیادی در این دنیا دیده ام؛ اما هیچ وقت ندیده ام که دم و دستگاه پسر یک پیله ور از دم و دستگاه پادشاه آن کشور بالاتر باشد.» دختر گفت «من هم تا حالا چنین چیزی را ندیده بودم.» پیرزن پرسید «نمی دانی شوهرت این همه ثروت را از کجا پیدا کرده؟» دختر جواب داد «نه. تا حالا به من نگفته.» پیرزن گفت «حتماً از او بپرس، یک روز به دردت می خورد.» شب که شد وقتی دختر پادشاه به خوابگاه رفت، از بهرام پرسید «تو که پسر یک پیله وری این همه ثروت را از کجا آورده ای؟» بهرام که انتظار چنین سؤالی را نداشت گفت «برای تو چه فرقی می کند؟» دختر گفت «من شریک زندگی تو هستم. می خواهم همه چیز را بدانم.» بهرام گفت «این حرف ها به تو نیامده.» دختر از رفتار بهرام دلنگ شد و از آن شب به بعد بنای ناسازگاری را گذاشت. بهرام که می دید روز به روز مهر زنشش به او کمتر می شود، داستان انگشتر را برایش گفت و سفارش کرد «مبادا کسی از این قضیه بو ببرد یا جاش را یاد بگیرد که زندگیمان بر باد می رود.» دختر هر چه را که از بهرام شنیده بود بی کم و زیاد به گوش پیرزن رساند. پیرزن یک روز که همه سرگرم بودند، خودش را رساند به خوابگاه بهرام و دختر پادشاه؛ انگشتر را از بالای رف برداشت و بی سر و صدا زد به چاک و با زحمت زیاد خودش را رساند به پسر پادشاه توران. انگشتر را داد به دست او و همه چیز را برای او تعریف کرد. پسر پادشاه توران انگشتر را به انگشت میانیش کرد، رو نگین آن دست کشید و از غلام سیاهی که از نگین انگشتر پرید بیرون و رو به رویش ایستاد، خواست که کاخ بهرام و دختر پادشاه را یکجا برایش بیاورد؛ و غلام سیاه در یک چشم به هم زدن کاخ دختر را حاضر کرد. همین که چشم پسر پادشاه توران افتاد به دختر در بی تابش بی تابتر شد و تصمیم گرفت همان روز جشن عروسی برپا کند؛ اما دختر روی خوش نشان نداد و پس از گفت و گوی بسیار چهل روز مهلت گرفت. حالا بشنوید از بهرام! روزی که انگشتر سلیمان افتاد به دست پادشاه توران، بهرام خانه نبود و وقتی برگشت دید نه از کاخ خبری هست و نه از دختر پادشاه. آه از نهادش برآمد و فهمید انگشتر را دزدیده اند و این کار کسی نیست جز پسر پادشاه توران. بهرام سر درگریبان و افسرده رفت کنار شهر، نزدیک خرابه ای نشست. سر به زانوی غم گذاشت و به فکر فرو رفت که چه کند. در این موقع مار و سگ و گربه آمدند به سراغش و علت غم و غصه اش را فهمیدند. مار به سگ و گربه گفت «این جوان ما را از مرگ نجات داد و در خوبی کردن به ما سنگ تمام گذاشت. من خوبی او را تلافی کردم؛ حالا نوبت شماست که بروید انگشتر سلیمان را از توران برگردانید و تحویل او بدهید.» سگ و گربه گفتند «به روی چشم!» بهرام گفت «شما زودتر بروید؛ من هم از دنبالتان می آیم.» سگ و گربه با عجله راه افتادند. از دشت و کوه و بیابان گذشتند و رسیدند به شهر توران و رفتند به کاخ پسر پادشاه. سگ در حیاط کاخ ماند و گربه رفت بی سر و صدا همه جا را گشت و دختر پادشاه را پیدا کرد. موقعی که دور و بر دختر خلوت شد، گربه با او حرف زد. دختر گفت «پسر پادشاه توران همیشه انگشتر را در جیب بغلش نگه می دارد و وقتی می خواهد بخوابد آن را می گذارد در دهانش که کسی نتواند آن را از چنگش درآورد. اما اگر نتوانی آن را به دست آوری چهل روز مهلتی که از او گرفته ام تمام می شود و با من عروسی می کند.» گربه برگشت پیش سگ و حرف های دختر پادشاه را بازگو کرد. سگ گفت «همین امشب باید دست به کار شویم و انگشتر را از چنگش بکشیم بیرون.» آن وقت نشستند به گفت و گو که چه کنند، چه نکنند و قار و مدارشان را گذاشتند. نصفه های شب، گربه و سگ رفتند توی کاخ. سگ در گوشه ای پنهان شد. گربه هم رفت تو آشپزخانه کمین نشست و موشی را به دام انداخت. موش همین که خودش را در چنگال گربه دید، زیک زیک کنان شروع کرد به التماس و از گربه خواست که او را نخورد. گربه گفت «اگر می خواهی زنده



این قصه بیانگر یکی از بحرانهای زیست‌محیطی، یعنی از بین بردن حیوانات و در نتیجه انقراض نسل آنهاست. اقدامهای نابه‌جای ناآگاهانه و گاه آگاهانه‌ی انسانها نسبت به حیوانات، نه تنها بخش عمده‌ای از زندگی حیوانات، بلکه کل زیست‌بوم را با خطری جدی روبرو می‌کند. اما بهرام با عشق‌ورزی به و همدلی با گربه، سگ و مار و احساس تعهدی که برآیند چنین عشق‌ورزی است در برابر کل کاینات احساس مسئولیت می‌کند. چنین بینشی هستی‌شناسیک با شناخت صرف به دست نمی‌آید، بلکه این درگیرکردن عاطفی است که با خود شناخت به همراه دارد. درگیری‌ای که به‌ضرورت با اخلاق توأم است. در بحثهای مربوط به فلسفه‌ی اخلاق زیست‌بوم^۱ جدایی میان ارزش ذاتی و ابزاری محیط زیست بسیار مهم است. ارزش ابزاری یعنی دیدن محیط زیست به‌عنوان ابزاری برای رسیدن به هدفهای دیگر درحالی‌که در ارزش ذاتی، محیط زیست به‌خودی‌خود هدف است و نه در خدمت رسیدن انسان به هدفهایش. فلسفه‌ی اخلاق زیست‌بوم با نگاه انسان‌محوری سنتی نسبت به محیط زیست به چالش برمی‌خیزد. در وهله‌ی نخست، برتری مفروض اخلاقی انسان نسبت به گونه‌های دیگر را مورد پرسش قرار می‌دهد. (دایرة‌المعارف فلسفی استنفورد). این نوع ارتباط میان عاطفه، اخلاق و شناخت از ویژگیهای بارز مکتب عرفان اسلامی است.

همان‌گونه که گفته‌شد یکی از محورهای این برنامه، احساس یگانگی کردن با طبیعت از راه شناخت^۲ و آگاهی‌بخشی است. یعنی برای رشد اخلاق زیست‌محیطی باید به تربیت عقلانی پرداخت. به‌بیان دیگر شناخت ارزشهای زیست‌محیطی است که برآیندش تربیت اخلاق زیست‌محیطی است و با بالا رفتن دانش اخلاقی دانش‌آموزان و به دنبال آن تعهد و اخلاق زیست‌محیطی نیز گسترش می‌یابد. اما این مسأله با دو مشکل اساسی روبرو است. نخست آنکه، رفتار و عواطف اخلاقی، تابع رشد شناختی محسوب می‌گردد. اگرچه رشد شناختی فرد تا حدودی در بروز رفتار اخلاقی و عواطف مربوط به آن دخالت دارد اما هرگز شرط کافی نیست. در واقع صرف رسیدن به آگاهی و شناخت درباره‌ی امور اخلاقی، متضمن انجام رفتار اخلاقی نمی‌باشد. چه بسا کسانی که به

بمانی باید کاری را که می‌گویم انجام دهی.» موش گفت «شما فقط امر بفرما چه کار کنم، بقیه اش با من.» گربه موش را رها کرد و گفت «برو دمت را بزنی تو فلفل.» موش دمش را زد تو فلفل و گفت «دیگر چه فرمایشی دارید؟» گربه گفت «حالا با هم می‌رویم به خوابگاه. وقتی به آنجا رسیدیم تو باید تند بروی جلو و دمت را فرو کنی تو دماغ پسر پادشاه. بعدش هم آزادی بروی دنبال زندگی خودت.» موش گفت «طوری این کار را برایت انجام دهم که آب از آب تکان نخورد.» بعد، گربه و موش راه افتادند طرف خوابگاه و سگ، که خودش را به راهرو رسانده بود، به دنبالشان راه افتاد و هر سه بی‌سر و صدا رفتند به اتاق خواب پسر پادشاه توران. موش یواش یواش از تختخواب رفت بالا و یک دفعه دمش را کرد تو دماغ پسر پادشاه. پسر پادشاه چنان عطسه ای کرد که انگشتر از دهانش پرید به هوا. سگ انگشتر را بین زمین و هوا قاپ زد و با چند خیز بلند خودش را به باغ رساند و با گربه که تند به دنبالش می‌دوید از قصر زد بیرون و تا از دروازه شهر نرفت بیرون به پشت سرش نگاه نکرد. گربه و سگ کمی که رفتند جلوتر، رسیدند به بهرام که داشت با عجله به سمت شهر توران می‌آمد. خوشحال شدند و انگشتر را دادند به دست او. بهرام انگشتر را کرد به انگشت میانیش؛ به نگین آن دست کشید و از غلام سیاه که در یک چشم به هم زدن پیش رویش ظاهر شد خواست خودش، زنش، کاخش و همه‌ی دوستانش در جای اولشان پیدا شوند. پسر پادشاه توران یک بند عطسه می‌کرد و هنوز آب لب و لوجه اش را خوب جمع نکرده بود که دید نه از انگشتر خبری هست و نه از دختر. بگذریم! بهرام به کمک انگشتر سلیمان هر چه را که لازم داشت تهیه کرد و برای اینکه انگشتر به دست ناکسان نیفتد آن را به ژرف دریا انداخت و با دوستانش به خوبی و خوشی زندگی کرد.

(برگرفته از وبلاگ <http://dastan78.blogfa.com>، ۲۰ بهمن ۱۳۹۴).

1Environmental Ethics

2Cognition



لحاظ عقلانی رشدیافته محسوب می‌شوند و علاوه بر آن از نظر دانش اخلاقی نیز در سطح بسیار بالایی هستند اما در عمل رفتارها و داوری‌هایشان مطابق با ارزشها و قضاوت‌های اخلاقی نیست. از سوی دیگر باید این واقعیت را در نظر داشت که آگاهی و شناخت عقلانی بنا به ماهیت عقلانیت، از قاعده‌ی نسبیت پیروی می‌نماید. اصولاً می‌دانیم عقلانیت انسانی در نهایت به نوعی کثرت‌گرایی، و عدم ثبات منجر خواهد شد چرا که ذاتاً با پدیده‌های نسبی مواجه است و یا در صدد ایجاد کثرت می‌باشد.

گفتیم که یکی از سلسله مراتب عشق، عشق به همه‌ی کائنات است. انسانی که به این مرحله از عشق‌ورزی می‌رسد نه تنها در برابر نوع انسان در قالب شهروند احساس تعهد و مسؤولیت می‌کند، بلکه فراتر از این در مقابل همه‌ی هستی متعهد می‌شود زیرا همگی نمود وجودی متعالی است که خود را در قالب کثرت جلوه‌گر می‌کنند. در حقیقت وحدت وجود انسان را به جایی می‌رساند که گربه، سگ و مار "دیگری" نیستند بلکه آسیب به آنها آسیب به هستی است.

نتیجه‌گیری

این مقاله نارسایی‌های برنامه‌ی سواد زیست‌محیطی را مورد بررسی قرارداد و از جمله نقدهای وارد به این برنامه عبارت‌است از:

۱- این برنامه جنبه‌ها و امکان‌های عاطفی دانش‌آموزان را نادیده می‌گیرد

۲- به‌گونه‌ای ضمنی انسان‌محوری را القامی کند

۳- این برنامه می‌خواهد نگرش کل‌بینانه نسبت به جهان هستی را با ابزارهای شناختی به‌دست دهد.

پژوهش حاضر بر آن بود که بهره‌گیری از رهاوردهای تربیتی دو عنصر بنیادین عرفان اسلامی، عشق و وحدت وجود می‌تواند ضمن پوشش‌دادن جنبه‌های عاطفی که توجه ناکافی به آن یکی از نارسایی‌های این برنامه است، شناختی ژرف‌تر به‌بار آورد و شهروندانی تربیت کند که با عشق‌ورزی به طبیعت آن را نه از آن رو که ابزاری برای رفع نیازهای انسان است، بلکه به ارزشمندی ذاتی خود و اینکه یکی از جلوه‌های وجود مطلق است به آن می‌نگرد و برای پایدار بودنش می‌کوشد. اگر عنصر عاطفه به‌ویژه محبت و عشق‌ورزی وارد قلمرو نگرش شود، نگرش بهتری شکل می‌گیرد. همچنین اگر وحدت به‌عنوان مؤلفه‌ای از عنصر آگاهی و شناخت وارد برنامه شود مؤثرتر خواهد بود. بنابراین عشق‌ورزی با زیر تاثیر قرارداد نگرشی که تنها با شناخت به‌دست نمی‌آید می‌تواند ارمغان بهتری برای محیط زیست داشته‌باشد.

بر اساس این رویکرد، هدف برنامه‌ی زیست‌بوم افزایش حس زیبایی‌شناسیک و عشق‌پروری در دانش‌آموزان نسبت



به زیست‌بوم است، تا با مرکز قراردادن جنبه‌های عاطفی و احساسی، افزون بر به‌دست‌دادن شناختی ژرف و در نتیجه پوشش‌دادن هر دو جنبه‌ی عاطفی و شناختی، عاطفه به‌ویژه محبت و عشق‌ورزی وارد قلمرو نگرش شود و نگرش بهتری نسبت به زیست‌بوم شکل‌گیرد. با این رویکرد، پایداری زندگی انسان، به‌دلیل یگانگی طبیعت با انسان و وحدت وجود، ارزش ذاتی می‌یابد و بنابراین چنین شیوه‌ی نگرشی که عنصرهای آگاهی، بینش و روشن‌شدگی را در خود دارد در حفظ زیست‌بوم مؤثرتر خواهد بود.

دستیابی به این هدف، محتوای مناسب خود را می‌طلبد. در این پیوند، پیشنهاد عملی این مقاله، ورود قصه و داستان به برنامه‌ی سواد زیست‌بوم است، زیرا قصه به‌دلیل کارکردها و شگردهای عاطفی همچون همدلی می‌تواند بستری مناسب در جهت درونی‌کردن عشق‌ورزی و احساس یگانگی با طبیعت فراهم‌کند. در همدلی و عشق‌ورزی شناخت هم هست. در کندوکاو عاطفی که همدلی نقطه‌ی مرکزی آن است همدلی دانش‌آموزان با شخصیت‌هایی که روح طبیعت را دریافته و با تک‌تک جزءهای آن احساس یگانگی و وحدت می‌کنند و همدلی آنها با یکدیگر در خود نوعی شناخت به همراه دارد. گرچه همه‌ی همدلیها از یک جنس نیستند اما بنیاد همگی بر پایه‌ی گونه‌ای مشابهت است. همدل بودن با کسی یعنی خود را جای کسی گذاشتن و چنین جایگزینی یعنی سهیم‌شدن در احساس و فکر کسی، یعنی از خود بیرون آمدن و بسط‌دادن فهمی که از عاطفه برمی‌خیزد و این موضوع به تعبیر گادامر امتزاج افقها را ممکن می‌سازد (هوگان، ۲۰۰۳: ۱۴۰) و این موضوع به خودشناسی و دیگرشناسی می‌انجامد. به‌گفته‌ی خسرونژاد «لحظه‌ها در کارند و جهان در گشایش و رویش. بیشترین لذت و هم شکوفایی انسان در گرو درهم‌آمیزی و یگانگی با جهان و در نهایت شرکت در این گشایش و رویش است. ادبیات، آفرینش آن و خوانش آن، تجربه‌ی چنین لحظه و شرکت در چنین فرایند باشکوهی است» (خسرونژاد، ۱۳۹۰: ۳۴). در این میان، ادبیات عامیانه به این دلیل که به‌طور ذاتی بسترش در طبیعت است، بهتر می‌تواند عشق‌ورزی به طبیعت و احساس یگانگی و همدلی با طبیعت را تقویت‌کنند. برخی از قصه‌های عامیانه چنان با بستر طبیعی‌شان درهم‌تنیده‌اند که هر یک باید در فصل مربوط به خود خوانده‌شوند. برای نمونه بسیاری از مردم ناواجا، قصه‌ها را تنها در زمستان می‌خوانند زیرا مردم با ریتم طبیعت گره‌خورده‌اند. و اگر جز این باشد، افراد احساس یگانگی خود با طبیعت را از دست می‌دهند. قصه‌های عامیانه و قصه‌گویی با یادگیری از جهان طبیعت سخت گره‌خورده‌است. (ادر و هالین، ۲۰۱۰: ۲۶)..

در پرتو مبانی تعلیم و تربیت عرفانی به برنامه‌ی سواد زیست‌بوم، معلم نقش بسیار مهم و کلیدی دارد. در این حالت، معلم، همچون تسهیل‌گر و منتقدی ادبی^۱ عمل می‌کند که کارش پرکردن ذهن دانش‌آموزان از انباشته‌ی شناختی نیست، بلکه در جریان خوانش‌های ادبی، در فرآیند مشارکت و همدلی عاطفی مشارکت می‌کند و ضمن

1 Facilitator storyteller



اینکه دانش‌آموزان، خود در فرآیند کشف و شهود فعال هستند، معلم با پرده‌انداختن از ابعاد ادبی عرفانی آثار ادبی، دانش‌آموزان را به روشن‌شدگی سوق می‌دهد. بنابراین، معلم در این برنامه نقشی دوگانه دارد. نخست خود او باید به دانش‌آموزان عشق بورزد زیرا به تعبیر پستالوزی ذات تربیت در محبت است پس عشق و محبت باید در رابطه‌ای آموزشی شکل گیرد و از سوی دیگر باید بتواند در فرآیند خوانش ادبی، توأمان، توانایی همدلی با اثر ادبی و دانش‌آموزان را داشته باشد زیرا در چنین رابطه‌ای دوسویه‌ای میان تسهیل‌گر و دانش‌آموز - که عنصر بنیادینش عشق و محبت است - است که امکان احساس یگانگی با جزءهای زیست‌بوم فراهم می‌آید.

The Implications of Mystical Approach for Ecological Literacy (Ecoliteracy)

Abstract

With the burgeoning concerns over ecological crisis and the consequent "crisis of sustainability" as David Orr asserts, the educators such as David Orr and Fritjof Capra have established a new concept, "Ecological literacy" (ecoliteracy) in American education, which has been welcomed by other educational curriculums as well. However, scrutinizing the foundations of this concept demonstrates some deficiencies including the very emphasis on anthropocentrism and ignorance of intrinsic value of the nature. As such, need for an educational approach which appreciates the intrinsic value of the nature is felt. Apparently mystical approach with its ontological foundations that are *love* and *pantheism* is able to provide this need. In this line, the present research purports to investigate the implications of mystical approach- as Shamshiri (2007) has suggested- for the program of ecoliteracy in two dimensions of aims and materials. Based on this approach the aim of the program is developing students' sense of aesthetics and love for a better reshaping of attitude towards the nature. As far as material is concerned, the tales and stories are able to pave the ground for developing love and pantheism in students. Meanwhile, for their intrinsic affinity with nature, the folktales appears to be a better ground in order to reach the aforementioned aims.

Key words: Curriculum, Ecological literacy, Emotion, Islamic mysticism, Love, pantheism

فهرست منابع

خسرونژاد، مرتضی (۱۳۹۰)، چگونه توانایی اندیشیدن فلسفی کودکان را پرورش دهیم (ضمیمه کتاب داستانهای فکری). مشهد: به‌نشر.

شمشیری، بابک (۱۳۸۵)، تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان، تهران: طهوری.

مهتدی (صبحی) فضل‌الله، قصه‌های صبحی (۱۳۸۷). جلد ۱. تهران: معین.

Abrams, M.H & Galt HarphaGeoffrey.(2009). *Glossary of Literary Terms*. Australia: Wadsworth Cengage Learning.

Cairns , J. (2001). Healing the World's Ecological Wounds. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 8 (3), 345-351.

Charles, C. (1996). "Ecological literacy is not enough". *International Research in Geographical and Environmental Education*, 5:2, 133-135.



- Cutter-Mackenzie, A & Smith, R. (2003). "Ecological literacy: the Missing Paradigm in Environmental Education". *Environmental Education Research*, 9 (4).497-524.
- Eder, D & Holyan, R. (2010). *Life lessons through storytelling : children's exploration of ethics*. Indiana: Indiana University Press.
- Fairlie, C. (2010). "Of Daffodils and Farmers: Literature, Agriculture Students and Ecological Awareness". *Changing English: Studies in Culture and Education*, 17 (4), 345-351.
- Forgas, P.J. (2001). *The Role of Affect in Social Cognition, in the Feeling and Thinking*. by P.J Forgas (Ed). U.K: Cambridge University Press.
- Hogan, P. (2003). *The mind and Its Stories: Narrative Universal and Human Emotions*. London: Cambridge.
- Lefay, R. (2006). "An Ecological Critique of Education". *International Journal of Children's Spirituality*. 11(1): 35-45.
- Graesser, A. (ed (2004)). Louwse, M & Kuiken, D in *Discourse Processes*. New York: Rutledge.
- Miall, D.S. (1989). "Beyond the Schema Given: Affective Comprehension of Literary Narratives". *Cognition and emotion*, 3 (1), 55-78.
- Miall, D & Kuiken, D. (1999). "What is literariness? Three Components of Literary Reading". *Discourse Processes*, 28. 121-138.
- 1-2- Nikolajeva, M. (2012). "Reading Other People's Minds through Word and Image". *Children's Literature in Education*, 4, 273-29.
- 1-3- ----- (2013). "Picturebooks and Emotional Literacy". *The Reading Teacher*, 67 (4).249-254.
- 1-4- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. U.S.A: State University of New York Press.
- (2005). *Ecological Literacy: Educating Our Children for a Sustainable World*. U.S.A: Sierra Club Books.
- Oatley, K. (1994). A Taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative". *Poetics*, 23, 53-74.
- Parakish, M.S. (1995). "Ecological Literacy for Moral Virtue: Orr on [moral] Education for Postmodern Sustainability". *Journal of Moral Education*, 24, 3-18.
- Rockcastle, V.N. (1989). "Environmental literacy: Philosophy/ Content/ Strategies. What our students should know and be able to do". *Nature Study*, 43, 8- 22.
- Roth, C.E. (1992). *Environmental Literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*. Columbus: The Ohio State University.
- Starling, S. (2003). *Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: Explorations in the Context of Sustainability*. PhD Thesis. University of Bath.
- http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/global_issues/assessment , Retrieved from. February , 4th, 6:1 PM.