



DOR: 20.1001.1.27833542.1400.1.3.3.5

A Comparative Look at the Education of Values in the Two Perspectives of Islam and Existentialism

(Received: 2022-01-14 / Accepted: 2022-03-21)

Javad Zarvandi¹

ABSTRACT

The issue of education and upbringing is one of the topics of special importance, among which values constitute an important part of education and upbringing, which is given great importance among different schools and thoughts. The present study is a qualitative research and its method is analytical-descriptive, which has studied and compared the views of Islam and existentialism in the field of education of values.

The results of the research show that the religion of Islam considers the purpose of education and training of values as the harmonious growth of different dimensions of human existence and leading them to God. While the existentialist school emphasizes the unity and freedom of the individual vis-a-vis the group, congregation, or mass society, which has strengths such as highlighting the desire for freedom, considering man to be valuable, and avoiding instrumentalism and objectification. But, due to the lack of attention to the various dimensions of human existence, it has given an incomplete definition [of man] and has not provided a comprehensive program for the education of values; In this research, the method of collecting information is through library method so the required information has been collected by using specialized books and articles published in this field and relying on Islamic texts and sources.

KEYWORDS: Islam, Existentialist, Education and Upbringing, Value.

1- Assistant Professor, Department of Education, Shahid Sattari University of Aeronautical Sciences and Technology. javadzarvandi@gmail.com

نگاهی تطبیقی به تعلیم ارزش‌ها در دو دیدگاه اسلام و اگزیستانسیالیسم

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۲۴ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱/۱)

جواد زروندی^۱

چکیده

تعلیم و تربیت از جمله موضوعاتی است که دارای اهمیت خاصی است و بخش مهمی از ارزش‌ها را شکل می‌دهد و به همین دلیل، بررسی آن در میان مکاتب و اندیشه‌های مختلف، دارای اهمیت قابل توجهی است. پژوهش حاضر از نوع تحقیق کیفی و روش آن تحلیلی-توصیفی است و در آن، دیدگاه‌های اسلام و اگزیستانسیالیسم در زمینه تعلیم ارزش‌ها بررسی و مقایسه شده‌اند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد دین اسلام، هدف از تعلیم ارزش‌ها را رشد هماهنگ ابعاد مختلف وجودی انسان و سوق دادن او به سوی خدا می‌داند و مکتب اگزیستانسیالیست بر یگانگی و آزادی فرد در برابر گروه، جماعت یا جامعه توده‌وار تأکید می‌کند و نقاط قوتی مانند تأکید بر آزادی‌خواهی، ارزشمند دانستن انسان و اجتناب از ابزارانگاری و شیء‌انگاری انسان دارد، اما به علت توجه نداشتن به ابعاد گوناگون وجود انسان، تعریف ناکاملی بیان کرده و برنامه جامعی برای تعلیم ارزش‌ها ارائه نداده است. در این پژوهش، روش جمع‌آوری اطلاعات، به صورت کتابخانه‌ای است، به این صورت که با استفاده از کتب و مقالات تخصصی منتشرشده در این موضوع و با تمسک به متون و منابع اسلامی، اطلاعات موردنیاز جمع‌آوری شده است.

کلید واژگان: اسلام، اگزیستانسیالیست، تعلیم و تربیت، ارزش

مقدمه

اسلام به‌عنوان دینی که تمام شئون حیات انسانی را در بر می‌گیرد، از فرهنگی غنی و پر بار برخوردار است که مبتنی بر وحی است و از تعالیم الهی نشأت می‌گیرد. نظام تربیتی اسلام دارای جنبه الهی، هدایتی، پویایی و عقلانی است که برای تمام دوره‌های زندگی انسان برنامه تربیتی دارد (شریعتمداری، ۱۳۷۷: ۳۳). نقش شگفت‌انگیز تعلیم و تربیت در زندگی انسان بر هیچ خردمندی پوشیده نیست و تاکنون هم در ضرورت آن تردیدی نشده است؛ زیرا تعلیم و تربیت صحیح می‌تواند فرد را به اوج ارزش‌ها برساند و اگر غلط افتد، وی را به سقوط بکشاند.

قرآن کریم، این کتاب تربیتی، نه تنها بهترین وسیله تکامل انسان را پیمودن مسیر تفکر، تعقل، تدبر و علم دانسته، بلکه فلسفه وجودی ادیان آسمانی و رسالت انبیا را تعلیم و تربیت شمرده و می‌فرماید: ﴿کَمَا ارسلنا فیکم رسولا منکم یتلوا علیکم آیاتنا یتذکرکم و یعلمکم الکتاب و الحکمه و یعلمکم ما لم تکنوا تعلمون﴾ (بقره: ۱۵۱): «همان‌طور رسول گرامی خود را فرستادیم که آیات ما را برای شما تلاوت کند و نفوس شما را از پلیدی و آلودگی جهل و شرک پاک و منزّه گرداند و به شما تعلیم شریعت و حکمت دهد و از او بیاموزید هر چه را نمی‌دانستید» (کاردان، ۱۳۸۴، ۱: ۲۲).

اگزستانسیالیسم نیز یکی از متأخرترین فلسفه‌های جدید است که به‌تازگی در نظریه‌های تربیتی و مسائل تعلیم و تربیت کاربرد پیدا کرده است. ریشه‌های این فلسفه را می‌توان تا زمان سופسطایان دنبال کرد. اگزستانسیالیسم امروزی با کارهای سورن کی‌یرکگارد^۱ و فردریش ویلهلم نیچه^۲ در قرن نوزدهم آغاز شد. این فلسفه در قرن بیستم به‌وسیله افرادی نظیر مارتین بابر^۳، کارل جاسپرس^۴ و ژان پل سارتر^۵ بیشتر گسترش یافت (هودارا و ام سموئل، ۱۳۷۹: ۳۸۳). لفظ اگزستانس^۶ به معنای وجود یا هستی، ظهوری است که بر وجود درونی تحقق نیافته انسان دلالت دارد و با اراده انسان و توسط خود وی تحقق می‌یابد. وجودگرایی به فلسفه ژان پل سارتر و نیز به مجموعه اندیشه‌های قرن نوزدهم و بیستم اطلاق می‌شود که بر اصالت

-
- 1- Soren Kier Kegard
 - 2- Ferederich Willhelm Nietzsche
 - 3- Martin Buber
 - 4- Karl Jaspers
 - 5- Jean .Paul Sartrs
 - 6- Existence

فرد تأکید کرده‌اند (گنجی، ۱۳۸۴: ۳۵۵). اگزیستانسیالیسم مجموعه‌ای از اندیشه‌های فلسفی یک‌دست نیست، بلکه کسانی که به‌عنوان اگزیستانسیالیست شناخته می‌شوند، پرسش‌های مشابهی را طرح کرده، اما در ارائه پاسخ دچار اختلاف شده‌اند. در واقع اگزیستانسیالیسم را می‌توان نوعی اندیشه فلسفی تلقی کرد که به یگانگی و آزادی فرد در برابر گروه، جماعت یا جامعه توده‌وار تأکید می‌کند. تأکید این مکتب این است که همه مردم در قبال معنی و مفهوم زندگی خود و ایجاد ماهیت یا تعریف هویت خویش مسئولیت کامل دارند (جرالد، ۱۳۸۰: ۱۵۷). هر مکتبی با دستگاه فکری که برای درک پدیده‌های جهان دارد، دارای نظامی ارزشی در قبال اعمال و رفتار انسان است. اعتقادات، مظهر اندیشه‌ای است که بیان می‌کند واقعیت در حقیقت امر چگونه است، در حالی که به گفته گونار میردال، ارزش‌گذاری مظهر اندیشه‌هایی است که بیان می‌کند واقعیت چگونه باید باشد. اما این دو (اعتقادات و ارزش‌گذاری‌ها) به نحوی عجین شده‌اند که جدایی آنها ناممکن است. راکر معیاری به نام جهت‌گیری ارزشی برای تعلیم و تربیت و علوم رفتاری تهیه کرد. مطابق معیار او، هشت مقوله ارزشی وجود دارد که از عمیق‌ترین حالات شخصی تا مناسبات اجتماعی بسیار پیچیده را به صورت وقایع ارزشی نشان می‌دهد. این مقوله‌ها عبارت‌اند از: عشق، احترام، مهارت عملی، فهم، قدرت نفوذ در دیگران، شایستگی و ثمربخشی، خوش‌بختی و مسئولیت‌شناسی. از مقوله‌های ارزشی‌ای که راکر تعیین کرده می‌توان در شناسایی حیطه‌ها و بهره‌گیری از آن برای انجام یک برآورد از نیازهای آموزشی کمک گرفت.

شاخه‌ای از فلسفه اکیسولوژی^۱ به بررسی ارزش اختصاص دارد؛ یعنی ارزش از معنایی عقلی و وجودی ذهنی برخوردار است و زمان و مکان در آن نقشی ندارد و آنچه در زمان و مکان از این مفهوم محقق می‌شود مصداقی از مفهوم ماهوی آن است. از نظر انسان‌گرایانی همانند سیمسون، ارزش‌ها در فرایند یادگیری نقش اساسی ایفا می‌کنند. پژوهشگران گوناگونی همچون آلپورت، شوارتز، اسپیدلر، و اینگلهارت در صدد ساخت مقیاس‌های گوناگونی برای سنجش نظام ارزشی افراد جامعه برآمدند (روحانی دهکردی و باقری قلعه سلیمی، ۱۳۹۱).

در هر مکتبی، منظومه ارزش‌ها به مثابه متغیری است که به منظومه باورهای مورد قبول آن مکتب وابسته است. از سویی، ارزش‌ها در هر فرهنگ و جامعه، همواره با گرایش‌ها و سوگیری‌های خاص ارزش‌باوران ارزش‌مدار همراه بوده است. این گرایش‌ها در برخی

موقعیت‌ها آن‌چنان توانمند و باکفایت خودنمایی کرده‌اند که پیروان خود را تا حد اعلای جان‌فشانی و از خودگذشتگی در راه صیانت از ارزش‌ها یا اعتلای آنها به میدان مبارزه کشانده‌اند. چنین گرایشی از نگاه روان‌شناسی ارزش‌ها، معیار پایداری افراد و گروه‌ها و جوامع انسانی بر اصول ارزشی مورد پذیرش و باورشان به‌شمار می‌رود. با توجه به چنین حساسیت‌هایی است که مطالعه و بررسی رویکردها در تعلیم ارزش‌ها اهمیت ویژه می‌یابد (رهنمایی، ۱۳۹۳).

اندکی تأمل کافی است تا درک بهتری از تعلیم ارزش‌ها پیدا کنیم و دریابیم که تعلیم ارزش‌ها چگونه از گرایش‌هایی چون تربیت اخلاقی و تربیت دینی متمایز می‌شوند. این تمایز از دو جنبه، تشخیص‌پذیر است: اولاً تعلیم ارزش‌ها بیشتر و به‌طور مستقیم بر انعکاس و تبیین و پرورش و گسترش ارزش‌ها تأکید می‌ورزد، در صورتی که گرایش‌هایی چون تربیت اخلاقی و دینی و نظایر آن بیشتر به آموزش و تربیت متعلمان و متریان ناظر است؛ ثانیاً دایره تعلیم ارزش‌ها به مراتب گسترده‌تر از دایره دیگر گرایش‌ها در حوزه تعلیم و تربیت است؛ بدین معنا که مبانی و اصول مرتبط و ناظر به همه گرایش‌های تربیتی در این دایره می‌گنجد (رهنمایی، ۱۳۹۱: ۴-۶).

با توجه به اهمیت تعلیم ارزش‌ها و نیز از آنجا که مطالعات تطبیقی یکی از حوزه‌های مهم مطالعه در علوم است، در این مقاله، دیدگاه اسلام و انگیزستانسیالیسم در زمینه تعلیم ارزش‌ها بررسی و مقایسه شده است.

مفهوم‌شناسی ارزش

ارزش، نظری است که کسی در باب خیر و شر یا زشت و زیبا بودن اشیا و امور دارد. هر آنچه زیبا و خیر باشد دارای ارزش مثبت و هر آنچه زشت و شر باشد دارای ارزش منفی است. ارزشمند خواندن یک چیز یعنی اسناد ارزش به آن چیز، شایسته هدف گرداندن آن چیز، مطلوب شمردن آن چیز، و نگرش مثبت داشتن به آن چیز. ارزش یک ویژگی مشخص در یک شیء بستگی دارد به برآوردی که یک اجتماع معین از مطلوبیت آن ویژگی در مقایسه با ویژگی‌های دیگر دارد. از سوی دیگر یک ویژگی ممکن است از آن جهت ارزشمند شمرده شود که آن ویژگی برای یک موجود مشخص، مطلوبیت عینی داشته باشد. بدین سان

تیزگوشی برای گونه‌های بسیاری از جانوران ارزش است. بازه معینی از دما و رطوبت برای یک موزه هنری ارزش است. صاف بودن تصویر یک دستگاه تلویزیون برای آن یک ارزش است. کارکرد درست داشتن در مواردی از این دست، ممکن است به نیازهای ذاتی یک جانور یا شیء دست‌ساخته یا نهاد اجتماعی (به سبب سرشت یا محیط پیرامون آن) بازگردد. با نیم‌نگاهی به دیگر کاربردهای این واژه می‌توان پی برد که چرا برخی فلاسفه چنین آسان مسلم گرفته‌اند که ارزش‌ها یکسره متضمن درجه‌ای از ذهنیت‌اند. یکی این که یک چیز، به این دلیل می‌تواند ارزشمند باشد که یک ذهن یا شخص خاص یا گروهی از اذهان یا اشخاص آن را چنین می‌شمارند. بنیانگذاران نظریه ارزش در قرن نوزدهم، همین معنای ارزش را در نظر داشتند. بدین سان ارزش با جنبه‌هایی چون کشش، عاطفه و احساس تجربه انسانی تناظر داشت و واقعیت آنها در اصل به احساسات فلان شخص (ذهن) وابسته بود، نه به ویژگی‌های خود شیء (عین). پوزیتیویست‌های منطقی، آنگاه که ارزش‌ها را از علم بیرون می‌ریختند، اغلب بر همین معنا از واژه ارزش تکیه داشتند. معنای دومی هم می‌تواند ارزش را بار دیگر به شخص/ذهن مبتنی و آن را ذهنی کند، و آن هنگامی است که ارزش یک ویژگی (مانند شفافیت تصویر یک دستگاه تلویزیون) شرط لازم برای درست کار کردن شیء و مورد علاقه استفاده‌کننده آن باشد. دلیل دیگر بر ذهنی بودن ارزش آن است که برآورد ارزش‌ها اغلب به داوری فردی و به خوشایندی و ناخوشایندی فرد وابسته است تا به هنجارهای همگانی یا بین‌الذهانی (مک مولین، بی تا: ۱۰۰). بنابراین می‌توان گفت آنچه فیلسوفان و دانشمندان در زمینه گسترش میراث فرهنگی، بهبود روابط انسانی، تحکیم حقوق، آزادی‌های فردی، و حفظ آرمان‌های بشری مشخص می‌کنند، پایه و اساس ارزش‌ها را تشکیل می‌دهد (شریعتمداری، ۱۳۷۷: ۱۵۳).

ماهیت ارزش‌ها

اگر چیزی به نوعی مفید باشد و منظوری را تأمین کند و کمالی برای یک درجه از درجات وجود انسان و یک قوه از قوای انسان باشد و رایگان نباشد، یعنی به‌سادگی در دسترس نباشد، و قابل انحصار هم باشد، این‌جا ارزش پیدا می‌شود. هوا ارزش ندارد. چرا؟ زیرا اولاً رایگان است؛ یعنی به‌اندازه‌ای که همه از آن استفاده کنند وجود دارد، و ثانیاً قابل مالکیت و انحصار نیست. ولی در مورد زمین چنین نیست. عده‌ای زمین‌ها را به خود اختصاص

می دهند و دیگران را محروم می کنند، اینجاست که ارزش به وجود می آید (رهنمایی، ۱۳۸۳: ۲۴). بدون تردید ارزش‌ها مخصوصاً ارزش‌های اخلاقی رکن اساسی زندگی آدمی را تشکیل می دهند (شریعتمداری، ۱۳۷۷: ۱۵۳). سؤالی که در این جا مطرح می شود این است که آیا ارزش‌ها، درونی (ذهنی) هستند یا بیرونی (عینی)، یا هم درونی و هم بیرونی‌اند؟ در این خصوص چهار نظریه مورد توجه است که عبارت‌اند از:

۱. ذهن‌گرایی:

برخی از فیلسوفان، ارزش‌ها را محصول تمایلات یا احساسات افراد تلقی می کنند. آنچه یک فرد به آن علاقه پیدا می کند، برای وی باارزش است. از نظر این دسته، یک اثر هنری یا یک عمل اخلاقی در خود، خصوصیتی ندارد، بلکه فرد با پیروی از تمایلات یا احساسات خود برای چیزی ارزش قائل می شود. به عبارت دیگر، طبق این دیدگاه، ارزش‌ها تنها ساخته ذهن افراد هستند و دلیل ذهنی بودن آنها نیز گوناگونی آرا درباره آنهاست.

۲. عین‌گرایی:

دسته‌ای از فیلسوفان، ارزش‌ها را خصوصیتی تلقی می کنند که در اشیا یا اعمال وجود دارند. به عبارت دیگر، از نظر آنها، ارزش امری عینی یا خارجی است و در خود شیء یا عمل منعکس می باشد. عینی بودن ارزش‌ها سبب پیدایش میزان‌هایی می شود که مورد پذیرش همگان باشد. میزان‌های تشخیص امور هنری یا اعمال اخلاقی نیز جنبه عینی و عمومی دارد.

۳. رابطه‌گرایی:

طرفداران این نظریه، اساس و پایه ارزش‌ها را رابطه میان فرد و شیء تلقی می کنند. به نظر آنها، نمی توان نظریه عین‌گرایی را به طور صددرصدی پذیرفت؛ زیرا اختلاف آرای افراد و گروه‌ها را درباره بسیاری از امور باارزش نمی توان انکار کرد. از طرف دیگر، نمی توان نظر طرفداران ذهنی بودن ارزش‌ها را نیز کاملاً منطقی دانست. بسیاری اعمال یا چیزها ارزش عمومی دارند و اکثر افراد می توانند درباره باارزش بودن آنها توافق کنند. بنابراین ارزش، هم وابسته به خصوصیات شیء یا عمل است و هم با ذوق و تمایلات افراد ارتباط دارد (شریعتمداری، ۱۳۷۷: ۱۵۴).

۴. عمل گرایی:

ملاک حقیقت داشتن را مفید بودن می‌دانند. بنابراین از ذهنی یا عینی بودن ارزش‌ها گفتگو نمی‌کنند. از نظر آنها هر چیزی که در عمل مفید است، ارزشمند خواهد بود (مطهری، ۱۳۸۰: ۲۲۶).

طبقه‌بندی ارزش‌ها

۱. ارزش‌های مورد تمایل انسان:

ارزش به این معنی عبارت از چیزی است که برای انسان اهمیت دارد. ارزش‌های زیستی، اخلاقی، اجتماعی، اقتصادی، هنری، دینی.

۲. ارزش‌های ذاتی و خارجی:

ارزش ذاتی یعنی ارزشی که مقتضای ذات یک شیء یا فعل است و در آن ثابت است. برای نمونه، عدالت ذاتاً اقتضای ارزش را دارد، ولی ارزش‌های خارجی در بیرون به آنها اعتبار داده شده است، مانند پول که وسیله ارزش مندی برای رسیدن به ارزش‌های والاتر است؛ همچنین مثلاً ایمان و عمل صالح دارای ارزش ذاتی است. ولی تجارت از دید اسلام، ارزش خارجی دارد، زیرا وسیله‌ای است برای امرار معاش انسان و ادامه حیات انسان که اگر وجود نداشته باشد، انسان ایمان و عمل صالح را هم نمی‌توان کسب کرد (فتحعلی، ۱۳۸۵: ۲۸).

۳. ارزش‌های مطلق و نسبی:

مطلق بودن ارزش‌ها به این معناست که ارزش‌ها ثابت‌اند و به زمان، مکان و افراد خاصی تعلق ندارند و تغییرپذیر نیستند. نسبی بودن ارزش‌ها هم به این معناست که هیچ‌گونه ارزشی دائمی و جاودانه نیست. یک امر ممکن است در یک زمان و مکان یا به نظر گروهی ارزش تلقی شود و در زمان و مکان دیگر به نظر گروهی دیگر ضد ارزش به حساب آید (دادبه، ۱۳۸۶: ۹۷-۹۸).

ارزش علمی ارزش‌ها

آیا قضایای ارزشی را مثل قضایای علوم تجربی می‌توان بررسی علمی کرد؟ در این باب

دو نظریه وجود دارد:

۱. نظریه منفی: از نظر این متفکران، قضایای ارزشی فاقد ارزش علمی هستند و شناخت تازه‌ای به انسان نمی‌دهند. اساس این دیدگاه بر اساس نسبی و ذهنی دانستن ارزش‌هاست.
۲. نظریه مثبت: قضایای ارزشی دارای ارزش علمی هستند. اساس این دیدگاه بر پایه مطلق دانستن و عینی دانستن ارزش‌هاست. اگر ارزش‌های اخلاقی را ثابت و مطلق بدانیم می‌توانیم بگوییم قضایای ارزشی مانند قضیه «راستگویی خوب است» دارای ارزش علمی است (دادبه، ۱۳۸۶: ۹۷-۹۸).

ارزش در نگاه اسلام

علامه طباطبایی، مفسر بنام شیعی، ارزش‌ها را گزاره‌ها و مفاهیمی می‌داند که در حوزه ادراک‌های عملی یا اعتباری قرار می‌گیرد. این مفاهیم و گزاره‌ها، ساخته و پرداخته دستگاه شناختی آدمی است که برای ارضای نیازها و کسب کمال و سعادت تهیه می‌شود. به‌زعم ایشان، این ادراک‌ها محصول قوه خیال یا واهمه است. اعتباریات یا ارزش‌ها، بیرونی و مستقل از ما نیستند که بشر به مانند واقعیت‌های بیرونی به شناخت آنها نایل آید؛ بلکه تولید خود و محصول تکاپوی ذهنی وی است تا مشکل‌های زندگی دنیوی وی را حل کند (یاراحمدی و مصطفی صالحی، ۱۳۸۸: ۷). به‌زعم ایشان، حیات دنیوی آدمی تحت تأثیر دو اصل اساسی است که عبارت‌اند از: ۱. کوشش برای حیات؛ ۲. انطباق با احتیاج‌ها.

بر اساس اصل انطباق با احتیاج‌ها که بر تمامی شئون نفسانی و جسمانی انسان حاکم است، آدمی تلاش می‌کند آنچه برایش مفید است، جذب و آنچه را برایش ضرر دارد، دفع کند (طباطبایی، ۱۳۷۲، ۲: ۱۴۶-۱۴۸). از این‌رو، توجیه ارزش‌ها به وسیله نتیجه آن ممکن است. در نگاه اسلام، چون انسان دارای فطرت الهی است، پس گرایش‌های فطری انسان که بالقوه است، در واقع ارزش‌های مورد تمایل انسان از نظر اسلام است، مانند خیرخواهی، عدالت‌خواهی، پرستش و گرایش به علم‌آموزی. قرآن کریم می‌فرماید: ﴿فَاقم وجهک للدين حنیفاً فطره الله التي فطر الناس علیها﴾ (روم: ۳۰): «روی خود را به سوی دین کن، درحالی که حق‌گرا هستی، همان فطرت خدایی که پروردگار، مردم را بر آن سرشت آفریده است.» طبق این آیه، تمایل به دین و ارزش‌های دینی در نهاد بشر گذاشته شده است.

مطلق بودن ارزش‌ها در اسلام

اثبات مطلق بودن ارزش‌ها چنین است: انسان دارای دو «من» است، «من سفلی» و «من علوی». بدین معنی که هر فرد موجودی دو درجه‌ای است. در یک درجه حیوان است، مانند همه حیوان‌های دیگر و در درجه دیگر دارای یک واقعیت علوی است. من علوی همان من عقلانی و ارادی است و جنبه حیوانی که جنبه سفلی اوست در واقع مقدمه‌ای است برای خود واقعی او. جنبه سفلی، خودی است که در عین حال غیر از خود است. اگر به چنین دوگانگی در وجود انسان قائل شویم، توجیه اصول اخلاقی چنین می‌شود: انسان به حسب «من» ملکوتی خودش کمالاتی دارد؛ کمالاتی واقعی نه قراردادی، چون انسان تنها بدن نیست، نفس هم هست. کاری که متناسب با کمال معنوی روحی انسان باشد، می‌شود کار علوی و ارزشمند، و کاری که با جنبه علوی روح ما سر و کار ندارد می‌شود کار عادی و مبتذل. انسان‌ها در آنچه کمال نفسشان هست، متشابه آفریده شده‌اند. دوست‌داشتنی‌ها هم همه یک‌رنگ می‌شوند. دیدگاه‌ها هم در آنجا یک‌رنگ می‌شود. یعنی علاوه بر این که انسان از نظر بدنی و از نظر مادی و طبیعی در موقعیت‌های مختلف قرار گرفته و در شرایط مختلف نیازهای بدنی وی متغیر است، از جنبه آن کمال معنوی همه انسان‌ها در وضع مشابهی قرار گرفته‌اند و قهراً دوست‌داشتنی‌ها و خوبی‌ها و بدی‌ها در آنجا یکسان و کلی و دائم می‌شوند و تمام فضایل اخلاقی، چه اجتماعی و غیر اجتماعی مانند صبر و استقامت و نظایر آن، با این بیان توجیه می‌شوند (مطهری، ۱۳۸۰: ۲۰۷).

با توجه به این توضیحات که ارزش‌ها در اسلام مطلق هستند، پس باید ارزش‌ها عینی باشند و در خارج وجود داشته باشند. اگر ارزش‌ها در بیرون برای همه یکسان و عینی نباشد، پس مطلق بودن ارزش‌ها دارای اشکال است. اسلام در موضوع ارزش علمی ارزش‌ها، طرفدار نظریه مثبت است. با توجه به این که اساس نظریه مثبت بر پایه مطلق و عینی دانستن ارزش‌هاست، پس در اسلام نظریه مثبت پذیرفته شده و اعتقاد این است که قضایای ارزشی دارای ارزش علمی هستند. البته ارزش‌ها دارای ساحت‌های مختلفی هستند. برخی از آنها مانند بعضی از ارزش‌های اجتماعی، فرهنگی، زیبایی‌شناختی و... نسبی هستند و بالطبع دارای ارزش علمی نیز نیستند، ولی اکثر ارزش‌ها از نگاه اسلام مطلق و عینی هستند و دارای ارزش علمی‌اند.

رویکرد اسلامی در تربیت و ارزش‌ها

تعلیم ارزش‌ها در نظام‌های تربیتی ما وظیفه‌ای گمشده است و نه تنها در نظام‌های تربیتی، بلکه در تمام تلاش‌های وزارتخانه‌های مرتبط با امر آموزش، حلقه‌ای گمشده است. برنامه‌های توسعه به‌طور عام و برنامه‌های توسعه تعلیم و تربیت به‌طور خاص، اگر شامل فعالیت‌هایی هدفمند و برنامه‌ریزی‌شده برای فراگیر شدن ارزش‌ها در میان مردم نباشند، بیش از برنامه‌هایی بیهوده و هدردهنده وقت و زحمت و بودجه نخواهد بود؛ چراکه جهت‌دهنده‌های اصلی دانش‌آموزان در فراگیری دانش و فناوری چیزی جز مباحث ارزشی نیست (روحانی دهکردی و باقری قلعه سلیمی، ۱۳۹۱). انسان در همه فعالیت‌های خویش برای دستیابی به اهداف مطلوب، باید از روش‌های مناسب استفاده کند. خداوند پیامبران خویش را با کتاب‌های آسمانی برانگیخت، زیرا تنها با وجود راه و روش مناسب در زندگی، دستیابی به هدف آفرینش ممکن است؛ چنان‌که خداوند متعال فرمود: ﴿لَیْسَ الْبِرَّان تَأْتُوا الْبِیُوتَ مِنْ ظُهُورِهَا وَلَکِنَّ الْبِرَّ مِنْ آتَقَى وَاتُوا الْبِیُوتَ مِنْ أَبْوَابِهَا﴾ (بقره: ۱۸۹): «وارد شدن از پشت بام خانه‌ها کار شایسته‌ای نیست؛ و لکن کار شایسته این است که برای ورود به خانه‌ها از در آنها وارد شد.» امام باقر (ع) در تفسیر این آیه فرمود: «یعنی هر کاری را از راهش وارد شوید.» (طباطبایی، ۱۳۷۲، ۲: ۸۴)

اسلام برای تعلیم و تربیت اهمیت خاصی قائل است. چنانچه هر جا سخن از فرستادن رسولان به میان می‌آورد، تعلیم و تربیت و تزکیه را برنامه اصلی آنان معرفی می‌کند. خداوند متعال برای انسان مقرر فرموده است که به اختیار خود و با پیروی از دستورات پیامبران و برنامه‌های آسمانی و با کوشش و تلاش پیگیر، کسب تعلیم و تربیت کند و به مقام شایسته انسانی برسد، زیرا سرکشی غرایز حیوانی و ظلمات جهل و خواهش‌های نفسانی را جز با تربیت صحیح و الهی نمی‌توان مهار و برطرف کرد (امین‌زاده، ۱۳۷۶: ۲۳). در تعلیم ارزش‌ها نیز باید روش‌های مناسبی اتخاذ گردد تا هدف‌های آموزشی در مسیر اصلی خود دنبال شوند. برخی از این روش‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهیم:

۱. روش تقلید از الگو

تربیت ابتدایی انسان به‌طور طبیعی با روش الگویی همراه است. روش الگویی در سازمان دادن شخصیت و رفتار فرزندان و انتقال ارزش‌ها به آنها نقش مهمی ایفا می‌کند. تلقی آنها

از والدین در دوران نوجوانی و جوانی به نقش الگویی آنان در جهت مثبت یا منفی دامن می‌زند، زیرا آنها در این ایام همه‌چیز خود را از والدین و وابسته به ایشان می‌دانند، چنان که در حدیثی از امام رضا (ع) آمده است: «بروا اولادکم و احسنوا الیهم فانهم یظنون انکم ترزقونهم» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ۷۷: ۷۴): «به فرزندان‌تان خوبی کنید و به آنان نیکی نمایید، زیرا آنان گمان می‌کنند که شما ایشان را روزی می‌دهید.»

متریان چنان به الگوهای خود وابستگی روحی پیدا می‌کنند که به‌طور کامل از ایشان رنگ می‌پذیرند و از این‌روست که لغزش و اشتباه الگوهای اجتماعی غیرقابل چشم‌پوشی است (دلشاد تهرانی، ۱۳۸۲: ۲۲۴). در روش تقلید از الگو، یادگیری به‌طور مستقیم و از طریق مشاهده انجام می‌گیرد که به آن یادگیری اجتماعی گویند و از مؤثرترین و پایدارترین انواع یادگیری محسوب می‌شود. تأثیر الگو و نقش‌پذیری انسان یک امر طبیعی است که از غریزه تقلید سرچشمه می‌گیرد (برومند، ۱۳۸۰: ۱۳۹). نکته‌ای که باید به آن توجه کرد این است که فرد با آگاهی و شناخت از یک الگوی نیکو پیروی می‌کند. پیروی کورکورانه در اسلام مذمت شده است (طباطبایی، ۱۳۷۲، ۲-۷: ۹-۱۸). قرآن کریم می‌فرماید: ﴿لقد کان لکم فی رسول الله اسوه حسنه﴾ (احزاب: ۲۱): «برای شما در سیره پیامبر الگوی نیکویی است.»

علامه طباطبایی در تبیین این آیه بیان می‌کند: «کلمه اسوه به معنای اقتدار و پیروی است و فی رسول الله، یعنی درمورد رسول خدا و اسوه در مورد رسول خدا (ص) عبارت است از پیروی از او و این وظیفه همیشه ثابت است و همیشه به آن جناب تأسی کنید.» (طباطبایی، ۱۳۷۲: ۲۴-۲۵) امام علی (ع) نیز در این زمینه فرمودند: «به سیرت پیامبرتان اقتدا کنید که برترین سنت است و به سنت او بگردید که راهنماترین سنت است» (نهج البلاغه، خطبه ۱۰۹).

۲. روش عملی

علامه طباطبایی در توضیح روش عملی در تعلیم و تربیت می‌گوید: «روشی را که قرآن در تعلیم و تربیت به کار گرفته، عملی است. قرآن در طول ۲۳ سال برای آموزش مردم، آنان را به انجام اعمال و ادار کردن و پس از انجام اعمال، آنها را تجزیه و تحلیل کرده، صلاح، فساد و اشتباهاتی را که در عمل داشتند، بیان کرده و تعلیمات بعدی‌اش را با همین تجزیه و تحلیل آغاز کرد؛ بدین ترتیب نواقص و موارد انحراف را مذمت و نقاط قوت را مدح و تحسین کرد. بنابراین، قرآن کتاب علم و عمل است نه فرضیه و تئوری. کتابی که قدم به قدم، با نوآموزان

خود جلو آمده، مفاسد و نواقص اعمال آنان را در برابر عقل آنان قرار می‌دهد تا با عقل خود، موارد انحراف و اشتباه را دریابند و درصدد اصلاح برآیند. مثلاً در باب جهاد، نخست کلیاتی را از قبیل «کتب علیکم القتال» و سپس داستان بدر و احد و دیگر جنگ‌هایی را که مسلمانان با پیروی از آیات جهاد انجام داده بودند، بیان می‌کند و نواقص کارشان را که خود مسلمین نیز در ضمن عمل با آن مواجه شده بودند، گوشزد می‌نماید و به آنان می‌آموزد که در مراحل بعدی، از ارتکاب آنها خودداری کنند» (طباطبایی، ۱۳۷۲: ۲-۷، ۹-۲۶)

۳. روش موعظه

امروزه هرگاه سخن از موعظه و نصیحت پیش می‌آید و پدر یا معلمی دلسوز درصدد نصیحت و موعظه کردن فرزند و دانش‌آموزان برمی‌آید، اولین چیزی که مطرح می‌شود این است که موعظه و نصیحت در مخاطبان تأثیری ندارد. این تصور نه تنها در میان مردم، بلکه در میان بسیاری از دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نیز رایج است. اما نگاهی گذرا به سیره تربیتی معصومان (ع) نشان می‌دهد که آنان از موعظه به‌عنوان یک روش تربیتی در انتقال ارزش‌ها استفاده می‌کردند و این مواعظ نیز مؤثر واقع می‌شدند. به بیان دیگر، آنچه بی‌اثر است وعظ و اعظان بی‌عمل است. معصومان (ع) از آن رو در این روش موفق بودند که خود، عامل به وعظ و سخن خود بودند. موعظه به مربی این امکان را می‌دهد تا در ساختار شخصیتی متربی نفوذ کند و وی را از راه آگاه کردن و توجه دادن، به مسیر صحیح هدایت نماید. بنابراین موعظه از بهترین و مؤثرترین روش‌های تربیتی است (داوودی، ۱۳۸۴: ۱۹۱).

این نکته نیز مهم است که به زبان آوردن مهر و محبت، مایه تحکیم پیوند تربیتی و افزایش دلبستگی می‌شود. این دلبستگی، بسیار قدرتمند و کارساز است و می‌توان با تکیه بر آن، فرد را آماده و بلکه طالب به دوش گرفتن تکالیف ساخت. ائمه (ع) نیز در برانگیختن شاگردان خود برای تن‌دادن به تکالیف و کسب خصایل مطلوب تربیتی، از قدرت دلبستگی بهره‌جسته‌اند و خشنودی خویش را در گرو تلاش آنان برای اصلاح خود قرار داده‌اند (باقری، ۱۳۸۵: ۱، ۲۲۹).

تقویت روح هنری و تحکیم شخصیت اخلاقی، هدف و اساس تعلیم و تربیت تلقی می‌شود. ارزش‌شناسی در زمینه اخلاقی، مستقیماً با فعالیت‌های تربیتی ارتباط دارد. آنچه معلم در زمینه تعلیماتی، در ارتباط شاگردان، درباره اظهارنظرها و قضاوت‌ها، در ارزش‌سنجی

کار شاگردان و فعالیت‌های گروهی انجام می‌دهد جنبه اخلاقی دارد. بدون تردید، ارزش‌ها، مخصوصاً ارزش‌های اخلاقی رکن اساسی زندگی آدمی را تشکیل می‌دهند... غفلت در پرورش اخلاقی موجب پیدایش افرادی لابلای، متعصب، خودخواه و بی‌اعتنا به روابط انسانی می‌گردد. (شریعتمداری، ۱۳۹۳: ۱۵۳-۱۵۴).

۴. روش پاداش و تنبیه

یکی از روش‌های متداول در تعلیم و تربیت ارزش‌ها، استفاده از پاداش و تنبیه است. انسان طبیعتاً از پاداش لذت می‌برد و از تنبیه روی گردان است. همین گرایش سبب رغبت انسان به انجام کارهای خوب و خودداری از انجام کارهای ناپسندیده می‌شود. تجارب آدمی در طول تاریخ تأثیر پاداش و تنبیه را تأیید می‌کند. جایزه، تشویق، ستایش، احترام، محبوبیت از جمله اموری هستند که نیکوکاران از آنها برخوردار هستند. پیدایش امور در میان اجتماعات بشر چند نکته را روشن می‌سازد: اول این که کارهای پسندیده را مردم تأیید می‌کنند؛ دوم این که برای ترغیب افراد به انجام کارهای پسندیده باید پاداشی معین کرد؛ سوم این که برخی نیکوکاران، به قصد پاداش گرفتن، کارهای پسندیده می‌کنند. این که گفته شد برخی افراد، نه همه افراد، برای روشن کردن این حقیقت است که تمام نیکوکاران به خاطر پاداش، کار نیک نمی‌کنند. به عبارت دیگر، برخی از مردم از لحاظ اخلاقی و دینی به مرحله‌ای می‌رسند که عمل خوب را وظیفه خود تلقی می‌کنند.

جریمه، نهی، سرزنش، بی‌رحمی، بدنامی از جمله اموری هستند که بدکاران به سبب اعمال خود باید تحمل کنند. پیدایش این گونه امور نیز بیان‌کننده چند حقیقت است. اول این که انسان طبعاً اعمال ناپسندیده را نمی‌پسندد؛ دوم این که چون انسان تحت تأثیر تمایلات شخصی، میل به تعرض و حمله به دیگران را دارد یا می‌خواهد برای تأمین سود خود به زیان دیگران اقدام کند، باید با طرح مجازات‌ها، او را از انجام کارهای بد برحذر داشت؛ سوم این که طرح مجازات‌ها برای جلوگیری از تخلفات مفید هستند. برخی افراد هم به دلیل جلوگیری از تنبیه شدن از انجام کارهای ناپسندیده خودداری می‌کنند (شریعتمداری، ۱۳۷۷: ۲۰۹).

۵. روش خطابه

خطابه شیوه‌ای است که برای تهییج احساسات به کار می‌رود. خطابه آنجا ضرورت پیدا می‌کند که احساسات، خمود و راکد است. خطابه احساس غیرت، سلحشوری، مردانگی،

شرافت، کرامت و خدمت را به جوش می‌آورد و حرکت و جنبش را به جا می‌گذارد. بنابراین در انتقال مفاهیم ارزشی، روش مناسبی است. نمونه‌ای از استفاده از این روش در شیوه معصومان (ع)، سخنان امام علی (ع) در جنگ صفین برای به حرکت درآوردن سپاهیان خود برای مقابله با دشمن بود (مطهری، ۱۳۷۶: ۱۹۳).

۶. روش مناظره

مناظره‌های فراوانی از پیامبر (ص) و برخی از امامان (ع) روایت شده است. مناظره از روش‌هایی است که معصومان (ع) از آن برای آموزش حقایق دینی و ارزش‌های اسلامی به دیگران بهره می‌بردند. روش مناظره در اصل روشی علمی است و از آن در بحث علمی برای کشف حقایق نظری استفاده می‌شود. کشف حقیقت برای هریک از دو طرف مناظره که از آن حقیقت آگاه نبودند، عین آموزش است (حسینی‌زاده، ۱۳۸۴، ۴: ۸۹). برخی آیات و روایات نیز به این روش اشاره دارند؛ نظیر آیه ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ (نجل: ۱۲۵): «مردم را با حکمت و استدلال و اندرز شایسته و نیز با بهترین روش مباحثه و مناظره به راه پروردگار فرا بخوان.» امام باقر (ع) نیز فرمود: «رحم الله عبداً أحیى العلم»، فقیل و ما إحياء؟ قال: «أن يذاكره به أهل الدين والورع» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ۱: ۲۰۶): «خداوند رحمت کند بنده‌ای را که دانش را زنده کند.» سؤال شد زنده کردن دانش چگونه است؟ فرمود: «به مذاکره و مباحثه با دین‌داران و پارسایان.» و در روایت دیگری فرمود: «تَذَاكَرُ الْعِلْمِ دَرَاةٌ وَ الدَّرَاةُ صِلَاةٌ حَسَنَةٌ» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ۱: ۲۰۶): «تدریس و فراگیری دانش از راه مباحثه و گفتگوست و مباحثه علمی مانند نماز شایسته و مقبول، ارزشمند است.» علامه طباطبایی در تفسیر آیه یادشده می‌نویسد: «ترتیب حکمت، موعظه و مناظره از حیث افراد است؛ به این معنی که چون همه اقسام حکمت پسندیده است، در اول ذکر شده است و سپس موعظه که دو نوع پسندیده و ناپسند دارد، آورده شده است که آیه شریفه موعظه پسندیده را سفارش نموده است، در پایان، مناظره و مباحثه ذکر گردیده که خود دارای سه قسم است: ناپسند و پسندیده و پسندیده‌تر. خداوند متعال تنها قسم سوم آن را توصیه کرده است.» (طباطبایی، ۱۳۷۲، ۱۸: ۵۷۳). از این رو، آیه شریفه، مباحثه را به‌طور مطلق سفارش نمی‌کند، بلکه با شرط «التي هي احسن» (نیکوتر) می‌پذیرد. معلم باید این نکته را یادآوری کند که هدف از مباحثه و گفتگو تنها یادگیری و کشف حقایق است

و نباید مباحثه دوستانه به نزاع تبدیل شود. امام صادق (ع) در این باره می‌فرماید: «ایاکم والمرءة والخصومة فانهما یمرضان القلوب علی الاخوان و ینبت علیهما النفاق» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ۷۰: ۳۳۹): «از جدال و نزاع اجتناب کنید، زیرا دل انسان را به برادران دینی چرکین می‌کند و موجب می‌شود تخم‌های نفاق رشد کنند.»

۷. روش سؤال و جواب

از این روش در سیره معصومان (ع) برای آموزش احکام و معارف دینی و تعلیم ارزش‌ها بیشتر استفاده شده است. این شیوه فراگیری امام علی (ع) و شیوه آموزش دادن پیامبر اکرم (ص) است. امام علی (ع) با استفاده از این روش، به اصحاب و یاران خود آموزش می‌داد. برای تقویت و افزایش علم باید پرسش‌های حساب‌شده و معقول طرح کرد و هدف آن نیز باید فهم فراگیران باشد. در سیره ائمه (ع) چنین نیست که همیشه شاگرد پرسش را طرح کند و امام پاسخ گوید، بلکه در این روش، شاگرد غالباً فعال است و هر گونه ابهام، پیچیدگی، اشکال و ایرادی را که به نظرش می‌رسد، مطرح می‌کند تا یادگیری به صورت کامل و دقیق و عمیق حاصل شود. البته خود معصومان (ع) در بسیاری از موارد، پاسخ را به صورت مجمل و سر بسته مطرح می‌کردند تا شاگرد سؤال کند و در بحث درگیر شود. در بسیاری از موارد، حضرت محمد (ص) در میان یارانش می‌نشست و دستورات قرآن و آموزه‌های اسلام را برای آنان شرح می‌داد. نمازخانه پیامبر (مسجد النبی) جایی که او پیوسته نشست‌هایش را برگزار می‌کرد، نه تنها کرسی نخستین بنیاد آموزشی در تاریخ اسلام بود، بلکه برای مسجدهای بعدی و نیز کانون‌های علم و آگاهی، یک سنت و نمونه بود. سرانجام راه و روشی که پیامبر، رسالت خویش را به صورت گفتاری به یارانش یاد می‌داد، برای تعلیم و تربیت به اصلی رسمیت یافته تبدیل گردید، و بعدها از شاگردان می‌خواستند که با شنیدن آنچه استادشان می‌گفتند، دانش بیندویند. بدین سان ناگزیر اصل شنیدن (سماع) به عنوان روش آغازین انتقال دانش به کار گرفته شد (منیرالدین، ۱۳۸۴: ۳۲۵).

علم و قدرت برای همه اشیا مقدمه است نه اصل، و هم چنین است تزکیه نفس. همه این‌ها هدف ثانوی است. هدف است برای یکی و وسیله است برای دیگری (مطهری، ۱۳۷۲: ۸۵). در دنیا، تحولی به وجود آمده که همه کارها بر پاشنه علم می‌چرخد و چرخ زندگی بر محور علم قرار گرفته است. همه شئون حیات بشر به علم وابستگی پیدا کرده، به طوری که هیچ کاری و هیچ

شأنی از شئون حیاتی بشر را جز با کلید علم نمی‌توان انجام داد. اسلام نه عالم بی‌دین می‌خواهد، نه جاهل دین‌دار. به هر حال، اگر ما می‌خواهیم، دین صحیح داشته باشیم، اگر می‌خواهیم از فقر رهایی یابیم، عدالت در میان ما حکم فرما باشد، آزادی و دموکراسی داشته باشیم و جامعه ما به امور اجتماعی علاقه‌مند باشد، منحصرأ راهش علم است و علم (مطهری، ۱۳۶۱: ۱۵۳-۱۵۲).

۸. روش ابتلا و امتحان

ابتلا و امتحان بهترین وسیله برای خالص ساختن انسان و فراهم کردن زمینه اتصاف به صفات و کمالات الهی است، چنانچه خدای متعال فرموده است: «ابتلاها و امتحانها برای این است که خداوند آنچه را در دل‌های شماست بیازماید و آن چه را در قلب‌های شماست پاک گرداند و خدا آنچه را در سینه‌هاست داناست» (آل عمران: ۱۵۴). والاترین مرتبه تربیت این است که انسان پیوسته خود را در امتحان الهی ببیند و آن را نردبان سیر به سوی مقصدی کند که برای آن آفریده شده است. نمونه‌های تربیت الهی، به وسیله آزمون‌های گوناگون، به مراتب والای کمال دست یافتند، چنانچه خدای متعال حضرت ابراهیم خلیل (ع) را پس از ابتلاها و امتحان‌های فراوان به مقام پیشوایی مردمان منصوب کرد (دلشاد تهرانی، ۱۳۸۲: ۳۲۸).

۹. روش تذکر

آدمی به سبب فرو رفتن در تاریکی‌های مرتبه حیوانی و گرفتار شدن در بندهای دنیایی، از یاد حق غافل می‌شود و حقیقت هستی را فراموش می‌کند و در نتیجه حقیقت خویش را از یاد می‌برد و در این صورت، متصف به صفات شیطانی خواهد شد که همه کجی‌ها و ناراستی‌ها و تباهی‌ها از این جا بر می‌خیزند (شهابی و زارعی و فانی، ۱۳۸۷، ۶۷). راه نجات انسان متذکر شدن او به حقیقتش و رجوع دادن وی به معارف و حقایقی است که مطابق با سرشت اوست. از این رو، قرآن کریم کتاب تذکر است و پیامبر اکرم (ص) تذکردهنده حقایق. «پس تذکر ده که تو فقط تذکر دهنده‌ای» (الغاشیه: ۲۱). روش تذکر، روشی نیکو است در توجه دادن انسان به حقیقت وجود و سیر دادن او در صراط هدایت و اطاعت و عبودیت و دور کردن وی از پستی و کجی و پلیدی (دلشاد تهرانی، ۱۳۸۲: ۵۶).

۱۰. روش عقلانی

در این روش، معلم برای انتقال مفاهیم ارزشی، فعالیت‌های ذهنی دانش‌آموزان را به

سمت تعقل جهت می دهد که یکی از مهم ترین سبک های آن روش استقرایی است. روش استقرایی، شیوه تبیین و تفسیر منطقی پدیده هاست. در این روش، از طریق بحث در جزئیات و محسوسات، به مفاهیم و قوانین کلی می رسند. از این رو، استقرا پایه و اساس همه احکام و قوانین کلی در علوم است (مظفر، ۱۳۴۵، ۲: ۲۹۵). در این روش برای دستیابی به مفاهیم باید مراحل این مراحل طی شود:

۱. مشاهده:

علامه طباطبایی در این باره بیان می کند: «قرآن کریم در تعلیم معارف دینی و علوم سودمند به مردم، در تعلیم جزئیات پای حواس را به میان کشیده است و عباراتی مانند آیا ندیدی؟ آیا نمی بینید؟ آیا دیدید؟ مگر نمی بینید؟ را در آیات متعدد به کار برده است» (طباطبایی، ۱۳۷۲، ۱۸: ۵۰۹).

۲. تفکر و تجزیه و تحلیل:

پس از مشاهده، تفکر و تجزیه و تحلیل صورت می گیرد. چنان که در آیه ۷۸ سوره نحل، پس از بیان سمع و ابصار، کلمه افئدة آورده شده است و مراد از فؤاد، مبدأ و نیروی است که به وسیله آن، انسان تعقل می کند و با آن از محسوسات عبور می کند و به درک قوانین کلی و کلیات دست می یابد (طباطبایی، ۱۳۷۲، ۱۸: ۷۶).

۳. تعمیم:

در این مرحله معلم دانش آموزان را کمک می کند تا با استفاده از نتایج به دست آمده، به مفاهیم تعمیم یافته دست یابند.

۴. مفهوم سازی:

در این مرحله، دانش آموز قوانین تعمیم یافته را در قالب الفاظ و کلمات، مفهوم سازی می کند.

ارزش در نگاه اگزستانسیالیسم

از نظر اگزستانسیالیست ها، ارزش شناسی، شخصی و متغیر و نسبی است. ارزش ها را می توان به وسیله انتخاب های فردی و به مفهوم شخصی شناخت. منبع ارزش ها ذهن فرد است. ارزش ها از ذهن فرد ریشه می گیرند، چون ناشی از انتخاب های شخصی هستند (یارمحمدیان،

۱۳۷۹: ۵۰). به نظر اگزستانسالیست‌ها، ارزش‌ها در تصورات متافیزیکی یا جامعه‌شناختی، واقعیتی پیشینی ندارند، بلکه از راه انتخاب‌های شخصی آفریده می‌شوند. هیچ‌گونه معیار کلی بیرونی برای برآورد ارزش‌ها نمی‌توان اعمال کرد. شخص از انتخاب کردن ناگزیر است. فرد را در گرفتن تصمیماتش نباید به‌عنوان شخصیتی فکری یا عقلانی، بلکه به‌عنوان شخصیتی فهم کرد که امکان و آزادی انتخاب را داراست. تکیه کی‌یر که گارد، بر آزادی مطلق و مسئولیت تام انسان در قبال انتخاب‌هایش، مضامین مکرر اگزستانسالیسم را تشکیل می‌دهد. ارزش‌آفرینی انسان‌ها که متضمن آن است که به جهانی بی‌معنا، نظم و معنا بخشیده شود، در گرو عمل آزادانه است (جرالد، ۱۳۸۰، ۱۶۸).

این سؤال که آیا قادریم ارزش‌هایی را بشناسیم که ما را یاری می‌کنند تا درست را از نادرست تمیز دهیم و زیبایی را تشخیص دهیم؟ در مکتب اگزستانسالیست، پاسخ این است: بله، اما فقط با انتخاب فردی. ارزش‌ها از طریق انتخاب‌های فردی قابل شناخت هستند. منبع ارزش‌ها ریشه در ذهن فرد دارد. همه استعدادهای انسان ممکن است برای شناخت ارزش‌ها به کار گرفته شوند، اما تأکید بر استعداد آگاهی فرد است. از آنجا که ارزش‌ها از انتخاب فرد ناشی می‌شوند، قابل‌تغییرند و از فردی به فرد دیگر متفاوت هستند. ارزش‌های اخلاقی و نظام ارزش‌ها و زیبایی‌شناسی، با انتخاب فردی مشخص می‌شوند. روش مناسب برای رشد و تعالی این ارزش‌ها، این است که معلم محرک لازم را در یادگیرندگان ایجاد کند. یادگیرندگان باید از طریق کسب آگاهی و پژوهش، انتخاب‌های مسئولانه خویش را داشته باشند (محمودنژاد، ۱۳۸۱: ۱۰۰). ارزش‌ها نمی‌توانند چیزی جز نتیجه انتخاب اصلی هر انسانی باشند. به عبارت دیگر، هیچ‌گاه نمی‌توانند مکشوف یا شناخته شوند (گابریل، ۱۳۸۲: ۱۴۸).

رویکرد اگزستانسالیسم در تربیت و آموزش‌ها

از دیدگاه اگزستانسالیست‌ها، تعلیم و تربیت نیکو باید افراد را ترغیب کند که سؤالاتی مثل «من چه کسی هستم؟» و «من به کجا می‌روم؟» و «چرا این‌جا هستم؟» را پرسند. درباره این پرسش‌ها باید بپذیریم که انسان همان‌طور که موجودی عقلانی و غیرهیجانی است، به همان میزان یا بیشتر از آن، احساساتی و غیرعقلانی است. فرد، همیشه در حال تغییر است، به نحوی که وقتی فکر می‌کند که خود را می‌شناسد، دقیقاً زمان شروع بررسی درباره خودش است (هوارد، ۱۳۷۹، ۴۰۷). از دیدگاه وجودگرایی، انسان، آزاد و بدون تعیین خاص

در دنیای فاقد تعین و یقین، به خود وانهاده شده است و باید مسئولیت ساختن خویش را به عهده گیرد. لازمه پذیرش این مسئولیت، آگاهی است. یعنی انسان با آگاهی از شیوه وجودی خویش که فردیت اساس آن است، مسئولیت خود را به عهده می‌گیرد. از دیدگاه مکتب وجودگرایی، انسان موجودی است وانهاده و آزاد که باید با استفاده از آزادی و مسئولیت‌پذیری، سرنوشت خویش را آگاهانه انتخاب کند و رقم بزند و خود مسئولیت انتخاب‌هایش را بر عهده گیرد. وظیفه تعلیم ارزش‌ها، فراهم کردن زمینه کسب این آگاهی و خودسازی آگاهانه است. ویژگی‌هایی مانند آزادی‌خواهی، ارزشمند دانستن انسان و اجتناب از «ابزارانگاری» و «شیء‌انگاری» دیگران و بیدار کردن احساس مسئولیت و تأکید بر تلاش و پویایی مداوم برای ساختن و معنا بخشیدن به خود، از جمله نقاط قوت این دیدگاه است که می‌توان به آن توسل جست. درمقابل تأکید غیرواقع‌گرایانه بر آزادی و قائل شدن به آزادی مطلق برای انسان، این دیدگاه را به ادعاهای نظری نزدیک کرده است. اگرستانسیالیست‌ها باور دارند که مهم‌ترین دانش، درباره انسان و انتخاب‌های اوست، و تعلیم و تربیت ارزش‌ها، فرایندی از رشد آگاهی درباره آزادی انتخاب و معنای مسئولیت برای انتخاب فرد است. با وجود این، عقیده گروه، مرجعیت و سازمان اجتماعی، سیاسی، فلسفی، مذهبی و مانند آن طرد شده است. اگرستانسیالیست‌ها پاره‌ای از ملاک‌های آداب یا سنن یا حقایق جاودان را می‌پذیرند (یارمحمدیان، ۱۳۷۹: ۴۷). اولین چیزی که اکثر اگرستانسیالیست‌ها می‌خواهند، تغییر در نگرش به تعلیم و تربیت است. به جای آن که تعلیم و تربیت چیزی تلقی شود که ذهن شاگرد با آن پر شود و بر اساس آن ارزیابی شود یا با آن تطبیق داده شود، اگرستانسیالیست‌ها می‌گویند که ابتدا به شاگردان به عنوان افراد نگاه می‌کنیم و سپس اجازه می‌دهیم نقش مثبتی را در شکل دادن به تعلیم و تربیت و زندگی خودشان به عهده بگیرند. گرچه هر شاگرد سابقه تجربه‌هایی را که بر تصمیم‌های شخصی او تأثیر دارد، با خود به مدرسه می‌آورد، اما اگرستانسیالیست‌ها عموماً تأکید می‌کنند که مدارس و دیگر مؤسسات، مکان‌های آزادی برای شاگردان باشند و شاگردان تشویق شوند که کارهای خودشان را انجام دهند. بعضی از نویسندگان مثل «ون کلوموریس» برنامه «سامرهیل» را تعلیم و تربیتی می‌داند که اگرستانسیالیست‌ها ترجیح می‌دهند. در این برنامه، شاگردان مجبور نیستند در کلاس حضور یابند و اگر خودشان نخواهند، هیچ نمره یا امتحانی در کار نیست. آنجا محیطی است که در آن شاگردان تشویق می‌شوند تا خود انتخاب کنند و برای این کار آزادی دارند. به نظر

اگزستانسیالیست‌ها هیچ دو کودک‌کی شبیه هم نیستند. کودکان از نظر آگاهی، ویژگی‌های شخصی، علایق و امیالی که کسب کرده‌اند با هم فرق دارند. خنده‌دار خواهد بود که اگر فکر کنیم که باید همه آنها آموزش و پرورش مشابه داشته باشند. با وجود این، ما اغلب کودکانی را می‌یابیم که نه تنها به یک نحو با آنها برخورد می‌شود، بلکه چیزهای مشابهی را که تصور می‌رود با سطح علمی آنها مناسب باشد، فرا می‌گیرند (هوارد، ۱۳۷۹: ۴۱۲).

نقش مربی

نقش معلم یا مربی در فرایند یادگیری، دغدغه اصلی اگزستانسیالیست‌هاست. آنها اعتقاد دارند که هر معلمی باید یک شاگرد باشد و هر شاگرد، یک معلم (هوارد، ۱۳۷۹: ۴۱۷). در روش‌شناسی اگزستانسیالیستی، معلم تلاش می‌کند که متعلم را ترغیب کند که از طریق طرح سؤالاتی درخصوص معنای زندگی به حقیقتی شخصی دست یابد و از این راه موجبات افزایش آگاهی او را فراهم کند. وظیفه معلم آن است که برای یادگیری، موقعیتی فراهم کند که طی آن شاگردان بتوانند ذهنیت خویش را ابراز کنند. تنها متعلم است که می‌تواند با مسئولیت خویش برای دستیابی به هویت فردی رودررو شود. معلم و متعلم به یک اندازه در افزایش آگاهی مسئولیت دارند. این گونه آگاهی مستلزم این است که فرد شخصاً با وجوه اخلاقی و زیبایی‌شناختی وجود مشغول شود (جرالد، ۱۳۸۰: ۱۷۸).

گفتگو، محور و اساس روش‌های آموزشی در انتقال ارزش‌ها و تقابل بین معلم و شاگرد و وسیله انتقال تجربه درونی معلم به شاگرد است. معلوماتی که معلم از این طریق انتقال می‌دهد تلقین نیست، بلکه جنبه‌ای است از موقعیت او. افراد از طریق انتخاب، مسئولیت زندگی‌شان را بر عهده می‌گیرند و سرنوشت خود را می‌سازند. این انتخاب باید آگاهانه باشد. یادگیری همان انتخاب‌های فردی بر اساس عقل و آگاهی است و روش آموزش نیز درگیر کردن فراگیران در انتخاب‌های شخصی و تحقیق، با هدایت معلم است (آلن سی، ۱۳۷۳: ۷۷).

اگزستانسیالیسم صرفاً مجموعه‌ای از عقاید و حقایق نیست، بلکه در آموزش اگزستانسیالیستی تجاربی آفریده می‌شود که به شاگرد کمک می‌کند که خود را خلق کند (Vandenberg، ۱۹۷۱ م: ۸۹). در این مکتب، این اعتقاد وجود دارد که در دنیا همه چیز نسبی است و انسان‌ها می‌توانند با پردازش، آنها را درک و تغییر دهند (نلر، ۱۳۸۱، ۶۷). معلم اگزستانسیالیسم مانند شاگردان خود فردی است که خویشان او ناشی از تجارب اوست و آزاد است که اساس آموزش خود را

بیابد (Feldman، ۱۹۹۶م: ۸۷). در این مکتب، انتخاب و آزادی انتخاب، جوهر انسان را شکل می‌دهد. معلمان باید در پی برملا کردن و پیکار با نیروهایی در جامعه و فرهنگ باشند که با انکار آزادی‌های انسان می‌خواهد انسانیت را از او سلب کند. انسان‌ها در مقابل انتخاب‌های خود، صاحب مسئولیت هستند و باید متوجه عواقب آن باشند. انسان باید خالق اهداف خویش باشد و معلم باید کمک کند که شاگردان به‌طور آگاهانه و آزادانه اهداف شخصی خویش را تعیین و پی‌گیری کنند (یارمحمدیان، ۱۳۷۹: ۵۳).

روش تدریس

محاورة سقراطی روش مناسبی برای معلمان اگزیستانسیالیست است. گفت‌وشنود می‌تواند سؤالاتی را برای متعلمان مطرح کند تا آنان از وضعیت زندگی خویش آگاهی یابند. در استفاده از روش گفت‌وشنود، معلم اگزیستانسیالیست، پاسخ سؤالات مطرح‌شده را نمی‌داند. درحقیقت بهترین نوع سؤال فقط در معناآفرینی خود دانش‌آموز قابل پاسخ دادن است (جرالد، ۱۳۸۰: ۱۷۹). بدین‌سان، دانش‌آموز در می‌یابد که حقایق برای انسان پیش نمی‌آیند، بلکه به‌وسیله او انتخاب می‌شوند (کاردان، ۱۳۸۱: ۲۶۱). در روش‌شناسی تدریس باید نهایت آزادی را به شاگردان داد تا بتوانند مفهومی‌ترین خواسته‌های خود را ابراز کنند. فراگیری مطالب باید بسیار متفاوت از تجربه‌هایی باشند که در محیط‌های بسته و کوچک با آنها مواجه هستند. گردش‌های علمی دوره‌ای در اینجا بسیار مفید هستند (Gee، ۲۰۰۱م: ۸۷).

آموزش و پرورش

در آموزش و پرورش اگزیستانسیالیستی، آزادی انسان مهم‌ترین وظیفه تلقی می‌شود. در این مکتب، بر ذهنیت فرد تأکید می‌شود و کوشش می‌شود حس خودآگاهی و مسئولیت در دانش‌آموزان پرورش داده شود. از طریق انتخاب‌های شخصی و معنادار، دانش‌آموز به‌تنهایی می‌تواند موقعیت تشخیص را برای خود ایجاد کند. اهداف چنین آموزش و پرورش را نمی‌توان از پیش تعیین کرد و معلم و نظام آموزشی نیز نمی‌تواند آن را به دانش‌آموزان تحمیل کند. مسئولیت آموزش و پرورش هرکسی به عهده خود اوست (جرالد، ۱۳۸۰: ۱۸۶) در تعلیم ارزش‌ها باید به فردیت دانش‌آموزان توجه شود و ایشان را چنان بار بیاورد که ارزش واقعی وجود خود را دریابند و از آزادی بهره‌مند شوند و نیز بتوانند شخصاً تصمیم بگیرند و

خود را مسئول کیفیت زندگی خود بدانند. این مکتب نیز تجربه شخصی و واکنش‌های خام و بی‌واسطه کودک را محور تربیت می‌داند و فردیت بی‌همتای کودک، نقطه مرکزی آموزش و پرورش قرار می‌گیرد. آموزش و پرورش باید آگاهی فرد را بیدار کند و این آگاهی درباره هستی خود، به‌عنوان فردی است که در جهان حضور دارد (شعاری نژاد، ۱۳۷۰: ۳۲۳).

موارد اشتراک اسلام و اگزیستانسیالیسم در تعلیم ارزش‌ها

۱. آزادی

از وجوه اشتراک مکتب اسلام و اگزیستانسیالیسم، اعتقاد به آزادی انسان است. در مکتب اگزیستانسیالیسم، اعتقاد این است که انسان موجودی آزاد و مختار است و هیچ جبری بر او حکومت نمی‌کند. در معارف و آموزه‌های اسلامی نیز بر آزادی انسان تأکید شده است. ولی یک تفاوت میان دیدگاه دو مکتب در ارزش آزادی وجود دارد و آن این است که آزادی از دیدگاه اگزیستانسیالیسم، «کمال هدفی» است، درحالی که از دیدگاه اسلام، «کمال وسیله‌ای» است. به عبارت دیگر، از دیدگاه اسلام، هدف انسان این نیست که آزاد باشد، بلکه انسان باید آزاد باشد تا به کمالات خودش برسد. زیرا تا انسان آزاد نباشد و مانعی سر راه او باشد، نمی‌تواند به کمالات شایسته خود برسد. پس، از دیدگاه اسلام، آزادی برای انسان وسیله رسیدن به کمال است، نه این که خود، کمال انسان باشد (مطهری، ۱۳۷۴: ۳۰۶).

۲. اختیار و مسئولیت بشر

از نقاط اشتراک میان اسلام و اگزیستانسیالیسم اعتقاد به اختیار انسان و مسئولیت اوست. از نظر اگزیستانسیالیست‌ها، انسان موجودی است مختار که نه عوامل تاریخی و محیطی و نه عوامل درونی نمی‌توانند او را مجبور کنند. دیدگاه این مکتب در مقابل تمام دیدگاه‌هایی است که به نحوی انسان را تحت تأثیر شرایط وراثت، خانوادگی، اجتماعی، تاریخی و ... مجبور و فاقد اختیار معرفی می‌کنند. اگزیستانسیالیسم انسان را موجودی مسئول می‌شناسد. این دیدگاه در اسلام نیز پذیرفته شده است. از نگاه اسلام نیز انسان موجودی است که می‌تواند بر همه عوامل محیطی، تربیتی، وراثتی و ... غلبه کند و راه خویش را با انتخاب آزاد برگزیند. آدمی اگر بخواهد از قید تکالیف و حقوق، خود را آزاد بداند، باید قبلاً از انسانیت استعفا بدهد و جزو جمادات و یا نباتات و حداقل جزو حیوانات درآید تا بتواند از آنچه از همه انسانیت

و شرط انسانیت است، یعنی قبول وظایف و تکالیف و حقوق، خود را آزاد سازد. استاد مطهری، با بهره‌گیری از اولین خطبه‌ای که حضرت علی (ع)، پس از قبول خلافت ایراد فرموده‌اند، حدود مسئولیت انسان را تبیین کرده و می‌نویسد: «انسان به حکم همان استعداد و شایستگی فطری، از یک طرف استحقاق بزرگی برای استفاده از مواهب خلقت دارد و از طرف دیگر، مسئولیت عظیمی نسبت به همه موجوداتی که در اختیار اوست، از جماد و نبات و حیوان تا چه رسد به مسئولیت‌های عظیمی که به انسان‌هایی مانند خود دارد» (مطهری، ۱۳۷۲: ۱۰۶-۱۰۷)

۳. ساخته شدن ماهیت انسان توسط خود

از دیدگاه‌های مشترک اسلام و اگزیستانسیالیسم این است که هر دو مکتب معتقدند انسان دارای ماهیت از پیش تعیین شده‌ای نیست و خود اوست که به خودش ماهیت می‌دهد. از دیدگاه اسلام، انسان دارای ماهیت خاصی به شکل بالفعل در ابتدای خلقت نیست و خود اوست که با اعمال خود، ماهیت خاصی را برای خود ایجاد می‌کند. هرچند که انسان در این دیدگاه دارای فطرت است، ولی فطرت به شکل بالقوه در وجود او نهاده شده است و خود اوست که اگر فطرت را بالفعل کند ماهیت انسانی پیدا خواهد کرد و اگر بالفعل نکند، ماهیت حیوانی می‌یابد. اگزیستانسیالیست‌ها نام دیدگاه فوق را «اصالت وجود» یا «تقدم وجود بر ماهیت» نهاده‌اند. به این معنا که معتقدند وجود انسان مقدم بر ماهیتش است و خود اوست که به خود ماهیت خاصی را می‌دهد. ولی اصطلاح اصالت وجود در فلسفه اسلامی به معنای دیگری به کار می‌رود، و در هر حال، هر دو مکتب در این اعتقاد مشترک‌اند که ماهیت انسان به دست خود او ساخته می‌شود.

موارد افتراق اسلام و اگزیستانسیالیسم در تعلیم و تربیت ارزش‌ها

۱. ارزش

از دیدگاه اسلام، برخی امور در ذات خود دارای ارزش هستند. برای مثال، صبر، احسان به دیگران، سخاوت و... از امور دارای ارزش محسوب می‌شوند و ارزش آنها ذاتی است نه اعتباری و قراردادی. به عبارتی، این گونه نبوده که صبر و بی‌صبری، احسان و ظلم، سخاوت و خساست، در ذات خود هیچ تفاوتی با هم نداشته باشند و انسان قرارداد کرده باشد که برخی از این امور از فضایل اخلاقی محسوب شود و دارای ارزش باشد و برخی دیگر در زمره رذایل

به حساب آید، بلکه صبر، احسان و سخاوت در ذات خود، پسندیده و نیکو، و بی‌صبری، ظلم و خساست در ذات خود ناپسند و قبیح‌اند (مطهری، ۱۳۸۲، ۲: ۱۸). در مقابل، در مکتب اگزیستانسیالیسم اعتقاد این است که ارزش‌ها اموری اعتباری و قراردادی هستند و انسان با اعتبار خود به بعضی امور ارزش می‌دهد. به عبارت دیگر، از دیدگاه این مکتب، میان عدل و ظلم، صدق و کذب، امانت و خیانت و ... در ذات خودشان هیچ تفاوتی نیست و این انسان است که به دسته‌ای از این‌ها ارزش می‌دهد (یارمحمدیان، ۱۳۷۹: ۵۰).

۲. اعتقاد به خدا

از وجوه افتراق میان اسلام و گروه اگزیستانسیالیسم ملحد، اعتقاد به خداست. چنان‌که می‌دانیم در مکتب اسلام، اعتقاد به خدا نخستین پایه دین محسوب می‌شود، ولی از دید اگزیستانسیالیست‌های ملحد، اعتقاد به خدا با آزادی انسان در تضاد است و انسان اگر بخواهد آزادی خود را حفظ کند نباید به خدا معتقد باشد (پاپکین و استرول، ۱۳۸۵: ۴۱۹). اگزیستانسیالیست‌ها معتقدند وابستگی به اشیا سبب می‌شود توجه انسان به آن اشیا منعطف شود و انسان از ارزش‌های خود غافل و دچار از خودبیگانگی شود. بنابراین انسان به هیچ چیز و حتی به خدا نباید تعلق داشته باشد. این اعتقاد اگزیستانسیالیست‌های ملحد از نظر اسلام مردود است. از نظر اسلام، وابستگی به اشیا بیگانه با ذات انسان موجب از خودبیگانگی او می‌شود، ولی وابستگی به آنچه کمال‌نهایی انسان است و با انسان بیگانه نیست عامل غفلت انسان از خود نیست. اسلام بر خلاف اگزیستانسیالیست‌های ملحد که وابستگی به خدا را موجب از خودبیگانگی انسان دانسته‌اند، فراموشی خدا را عامل بیگانه شدن انسان از خود می‌داند و می‌فرماید: ﴿وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ نَسُوا اللَّهَ فَأَنْسَاهُمْ أَنْفُسَهُمْ﴾ (حشر: ۱۹): «مانند کسانی نباشید که خدا را فراموش کردند و در نتیجه خود را هم فراموش کرده‌اند.» اگزیستانسیالیست‌های ملحد همچنین معتقدند وابستگی به خدا موجب رکود و توقف انسان است و انسان اگر بخواهد به حرکت و پیشرفت خود ادامه دهد نباید به خدا معتقد شود. در پاسخ این اشکال نیز می‌گوییم از آنجا که خداوند، وجود نامحدود است، وابستگی به او باعث توقف و رکود انسان نمی‌شود. وابستگی به اشیا محدود است که سبب می‌شود انسان، محدود و متوقف شود، ولی وابستگی به موجود نامحدود سبب محدودیت انسان نخواهد شد (مطهری، ۱۳۷۲: ۲۹۶).

استاد مطهری می‌نویسد: «چیزهایی که به آنها ارزش انسانی گفته می‌شود و معنویات

انسانی و ملاک انسانیت انسان است، شامل خیلی چیزهاست، ولی می‌توان همه ارزش‌ها را در یک ارزش خلاصه کرد و آن، درد داشتن و صاحب درد بودن است. چرا که انسان حقیقتی است که از اصل خود جدا شده و دور مانده و از دنیای دیگر برای انجام رسالتی آمده است، و این دورماندگی از اصل است که در او شدت و عشق و ناله و احساس غربت آفریده است. درد انسان طبق مکتب اسلام فقط درد خداست، درد دوری از حق است و میل او میل بازگشت به قرب حق و جوار رب العالمین است و انسان به هر مقام و کمالی برسد باز احساس می‌کند که به معشوق خود نرسیده است» (مطهری، ۱۳۷۲: ۷۹ - ۸۰). معنویت، از ضرورت‌های زندگی فردی و اجتماعی است و بشریت منهای معنویت امیدی به بقایش نیست و خودش و تمدنش را که در آن قرار گرفته، به دست خود نابود خواهد کرد (بهشتی، ۱۳۹۳).

۳. فطرت

یکی دیگر از موارد افتراق دو مکتب اسلام و اگزیستانسیالیسم، پذیرش فطرت در اسلام و نفی آن در اگزیستانسیالیسم است. از دیدگاه اسلام، در وجود انسان، گرایش به سمت خاصی گذاشته شده است و این گونه نیست که انسان در ذات خود فاقد گرایش به سمت خاصی باشد. این گرایش‌ها در زبان دین، «فطرت» خوانده می‌شوند. ولی در اگزیستانسیالیسم، انسان فاقد هرگونه گرایش معرفی می‌شود و اعتقاد این است که انسان از لحاظ نحوه خلقت بدون اقتضاست و در زندگی، مسیر خاصی را طی نمی‌کند. ذکر مثالی می‌تواند به روشن شدن بحث کمک کند: در یک دانه سیب، گرایش به سمت خاصی وجود دارد که همان تبدیل شدن به درخت سیب است و این گونه نیست که دانه سیب برای تبدیل شدن به درخت سیب، بدون اقتضا باشد، بلکه در آن، اقتضای تبدیل شدن به درخت سیب وجود دارد؛ ولی مثلاً در یک سنگ، گرایش خاصی برای قرار گرفتن در مسیری خاص وجود ندارد و سنگ برای این که در چه مسیری مورد استفاده قرار گیرد، بدون اقتضاست. در مکتب اسلام، انسان شبیه دانه سیب است، و این نگرش وجود دارد که گرایش به سوی ارزش‌ها یا همان امور فطری در وجود انسان نهاده شده است. البته تفاوت انسان و دانه سیب در این است که دانه سیب تنها مسیر درخت سیب شدن را می‌تواند طی کند، ولی انسان با اختیار خودش است که طی طریق می‌کند، هر چند گرایش به ارزش‌های فطری و الهی در وجود او گذاشته است، ولی گذر از این مسیر جبری نیست. ولی اگزیستانسیالیسم منکر وجود چنین گرایش‌هایی در انسان است

و در واقع انسان را شبیه سنگ می‌داند که تمایل و گرایش به سمت خاصی ندارد و به عبارت دیگر منکر وجود فطرت در انسان است.

نقاط قوت در تعلیم ارزش هادر مکتب اگزیستانسیالیسم

۱. توجه به انسان به عنوان مهم‌ترین عنصر تعلیم و تربیت

اگزیستانسیالیست‌ها انسان را مهم‌ترین رکن تعلیم و تربیت دانسته و هدف تربیت را آگاهی انسان به خود و فراهم آوردن فرصت برای پرورش او معرفی می‌کنند. مکتب اگزیستانسیالیسم هدف آموزش و تربیت را پرورش استعدادها و وجودی خود انسان می‌داند و انسان را برای هدف و منظور دیگری نمی‌خواهد و این خود از نقاط مثبت تفکر این مکتب است. هرچند از جهتی می‌توان اشکالی را بر این مکتب وارد کرد و آن این که از آنجا که اگزیستانسیالیست‌ها خود نتوانسته‌اند انسان را به درستی بشناسند، در معرفی عوامل شکوفایی او نیز دچار اشکال‌اند. بر این اساس، وظیفه تعلیم و تربیت این است که انسان را به شیوه وجودی خود آگاهی بخشد. موریس می‌گوید: «اگر باشد تعلیم و تربیت بنا واقعاً جنبه انسانی داشته باشد، باید آگاهی را در فرد بیدار کند. این آگاهی مربوط است به آگاهی از هستی خود به عنوان فردی که در دنیا حضور دارد» (شریعتمداری، ۱۳۷۷: ۲۲۲).

هدف تربیتی در این دیدگاه، بیدار کردن و تقویت آگاهی به منظور بهبود انتخاب‌های فردی است (آلن سی، ۱۳۷۳: ۷۸). در مکتب وجودگرایی، هدف از آموزش، ایجاد موقعیت‌های فراگیری برای دیگران است. انسان‌ها در کل و شاگردان به خصوص آزادند که در چارچوب هنجارهای درونی خود عمل کنند. بهتر آن است که بگوئیم انسان‌ها، بینش‌های خود را محصول انگیزه‌ها و تأثیرات ناشی از گذشته خود می‌دانند (Morris, ۱۹۹۶, ۸۷).

۲. ارتباط معلم و شاگرد

در زمینه چگونگی ارتباط معلم و شاگرد، دیدگاه فیلسوفان اگزیستانسیالیست بر این مبنا استوار است که معلم نباید برای شاگرد حالت سلطه جویی داشته باشد. همچنین آنها بر ارتباط نزدیکی و همدلی میان معلم و شاگرد تأکید می‌کنند. این مورد را می‌توان از نکات مثبتی دانست که در مکتب اگزیستانسیالیسم مورد توجه و دقت واقع شده است. در احادیث نیز بر رفتار توأم با تواضع معلم با شاگرد و خودداری معلم از گردن‌فرازی تأکید شده است. چنانچه

امام صادق (ع) فرموده‌اند: «در برابر کسی که از او دانش می‌آموزید، فروتن باشید و عالمانی گردن‌فراز نباشید» (محمدی ریشه‌ری، ۱۳۷۹، ۸: ۳۹۷۴)

۳. استفاده از روش سقراطی در تعلیم و تربیت ارزش‌ها

محووره سقراطی روش مناسبی برای معلمان اگزیستانسیالیست است. با گفت‌وشنود، سؤالاتی برای متعلمان مطرح می‌شود و همین باعث می‌شود که به شرایط زندگی خویش آگاهی حاصل کنند. این روش باعث رشد فکری شاگردان می‌شود و منجر می‌شود که شاگردان، خود، به آگاهی وجود درونی خویش نائل شوند. درواقع نقطه قوت این دیدگاه، پایان یافتن سلطه‌جویی معلمان بر شاگردان و امر کردن معلمان و اطاعت بی‌چون‌وچرای شاگردان است که همین امر باعث رشد و پرورش عقل و آگاهی افراد می‌شود.

نقاط ضعف در تعلیم ارزش‌ها در مکتب اگزیستانسیالیسم

۱. نگاه افراطی به آزادی

آموزش و پرورش اگزیستانسیالیستی، اعطای آزادی را مهم‌ترین وظیفه خود تلقی می‌کند، در حالی که در نظام آموزش و پرورش اسلام، مهم‌ترین وظیفه، پرورش همه‌جانبه انسان است. با وجود ارزش زیادی که آزادی در دنیای امروز پیدا کرده و فیلسوفان اگزیستانسیالیست نیز آن را بنیان وجود آدمی دانسته‌اند، در اسلام، آزادی ارزش مقدمه‌ای دارد و صرفاً وسیله رسیدن به کمال است، نه خود کمال. به عبارت دیگر، کمال انسان در کسب فضایل اخلاقی و تحصیل علم سودمند است، و تا انسان صاحب آزادی نباشد نمی‌تواند این‌گونه کمالات را تحصیل کند. انسان برای رسیدن به کمالات خود نیازمند آزادی است، نه این که آزادی، خود، هدف نهایی و کمال نهایی باشد. به بیان دیگر، می‌توان گفت آزادی دارای ارزش وسیله‌ای است، نه ارزش ذاتی. آنچه ارزش ذاتی دارد پرورش همه‌جانبه انسان و به ظهور رسیدن استعدادهای درونی اوست؛ این در حالی است که اگزیستانسیالیست‌ها برای آزادی بشر اهمیت بسیار قائل‌اند. به عقیده «سارتر» که یک اگزیستانسیالیست ملحد است، وجود بشر همان آزادی است که مقدم بر ذات و ماهیت بشر است و اگر آزادی نبود، ذات و اهمیت بشر معنی نداشت (ژان لاکوست، ۱۳۷۵: ۱۶۱).

۲. انتخاب فردی اساس یادگیری

اهداف آموزشی در مکتب اگزیستانسیالیست عبارت‌اند از: ۱. مواجهه با موضوعات درسی به طوری که منجر به کشف حقیقت در موقعیت‌های آزاد شود؛ ۲. کسب عملکرد خودگردان ذهن به این طریق که خود نیز تحرک داشته باشد؛ ۳. ایجاد شواهدی که به کمک آن شاگردان بتوانند خود را به صحت آنچه صحیح است متقاعد سازند (نلر، ۱۳۸۱: ۸۷).

در اگزیستانسیالیسم، انتخاب فردی بر مبنای عقل و آگاهی، اساس یادگیری است. گویی از دیدگاه این مکتب، مرجعی بیرونی برای یادگیری وجود ندارد. این تفکر مورد تأیید اسلام نیست. آیین الهی اسلام منابعی بیرونی را نیز برای یادگیری و شناخت معتبر می‌داند که از همه آنها معتبرتر کتاب آسمانی است. داستان حضرت موسی (ع) و خضر (ع) که در قرآن کریم آمده است نیز نمونه‌ای از لزوم علم‌آموزی از صاحبان علم و دانش است. از سوی دیگر، مسئولیت آموزش و پرورش هر کسی در دیدگاه اگزیستانسیالیسم به عهده خود اوست. به عبارتی، هر کس خود به تنهایی مسئولیت تعلیم و تربیت خود را به عهده دارد و هیچ کس مسئولیتی در قبال وی ندارد. این دیدگاه نیز در مکتب اسلام قابل پذیرش نیست. اسلام، والدین، مربیان و معلمان، جامعه و ... را در آموزش و تربیت انسان تأثیرگذار می‌داند. از دیدگاه این مکتب الهی، تأثیر محیط بر انسان تا اندازه‌ای است که اگر انسان در محیط نامساعدی بود وظیفه هجرت و ترک آن محیط را به عهده دارد. در دیدگاه اگزیستانسیالیسم، با بر عهده گذاشتن مسئولیت تربیت افراد به خودشان، زمینه اضطراب و نگرانی را در متربیان رشد می‌دهند و زمانی که فرد مسیری را اشتباه انتخاب کرد و به بن‌بست رسید دچار یأس و نومیدی می‌شود.

۳. بی‌توجهی به اصول مشترک بین انسان‌ها

یکی از ایرادهایی که بر این مکتب گرفته می‌شود این است که وجدان کلی بشری و اصول مشترک بین انسان‌ها مردود شناخته شده است؛ زیرا بر طبق اصول بنیادین آن، انسان نیست و وجود ندارد، بلکه انسان عبارت است از آنچه در آینده ساخته می‌شود و اکنون مشغول ساختن آن هستیم، و ما در حال انسان شدن هستیم. اگر مردد باشیم و ندانیم که مثلاً احسان خوب است یا خوب نیست، هر آنچه به فکرمان خطور می‌کند (فکری که از هیچ دین و مرامی الهام نمی‌گیرد) همان خوب و عملی است. آنان می‌گویند عمل خوب آن است که انسان بداند عملش خوب است و بخواهد آن عمل همگانی شود. باید از آنان سؤال شود:

شما که انسان را مسئول می‌دانید و همه مسئولیت‌ها را برای او قائلید، پاسخ دهید که انسان در برابر چه و با چه ملاک و معیاری مسئول است؟ این پرسشی است که در تعلیم و تربیت اگزیستانسیالیسم بی‌پاسخ مانده است (شهابی و زارعی و فانی، ۱۳۸۷: ۶۷).

نتیجه‌گیری

مطالعات تطبیقی از حوزه‌های مهم مطالعه در علوم گوناگون است. در این نوع مطالعه از آنجا که دیدگاه‌های دو یا چند مکتب مقایسه می‌شود، نقاط قوت و ضعف هر مکتب بهتر شناخته می‌شود. موضوع تعلیم و تربیت و شیوه‌های آن از جمله موضوعاتی است که دارای اهمیت خاصی است و در این میان، ارزش‌ها بخش مهمی از تعلیم و تربیت را شکل می‌دهند، لذا بررسی آن در میان مکاتب و اندیشه‌های مختلف، دارای اهمیت است. تحقیق حاضر به بررسی و مقایسه دیدگاه اسلام و اگزیستانسیالیسم در زمینه تعلیم ارزش‌ها پرداخته است که نتایج آن به شرح ذیل می‌باشد:

۱. مبهم بودن روش تعلیم ارزش‌ها در مکتب اگزیستانسیالیسم:

مکتب اگزیستانسیالیسم، ارزش‌ها را اموری شخصی و متغیر و نسبی می‌داند که با انتخاب فرد آفریده می‌شوند. در هر مکتبی که اعتقاد به نسبییت ارزش‌ها حاکم باشد، از معرفی اصول تربیتی ناتوان خواهد بود؛ زیرا یک مکتب در صورتی می‌تواند اصولی را به‌عنوان اصول تربیت معرفی کند که در آن، اصولی کلی و ثابت که برای تمام انسان‌ها معیار ارزش شمرده می‌شود وجود داشته باشد؛ ولی اگر مکتبی ارزش‌ها را وابسته به انتخاب شخص بداند و آن را برای افراد مختلف، متغیر بداند، نمی‌تواند مدعی باشد که صاحب یک مکتب تربیتی است که می‌خواهد بر اساس اصول و مبانی خاصی، روش‌های تربیتی ارائه دهد؛ به همین دلیل روش‌های آموزشی آن نیز متنوع خواهد شد و انتخاب فردی در آن نقش دارد. این در حالی است که در اسلام با توجه به اصل رعایت تفاوت‌های فردی و با در نظر گرفتن اهداف، روش خاصی ارائه می‌شود، ولی به‌اندازه تک‌تک افراد، روش آموزشی وجود ندارد. برای مثال، پرورش تفکر که در اسلام ارزشمند است با محتوایی مناسب و با روش استدلالی و مباحثه می‌توان به این هدف نائل شد. ذکر این نکته لازم است که در اسلام نیز ضرورت تفاوت در به‌کارگیری روش‌های آموزش رسمیت دارد، ولی این تفاوت روش ناشی از تفاوت مراتب

افراد است. به عبارت،ی هر چه مرتبه فرد بالاتر می‌رود، ممکن است از روشی برای او استفاده شود که برای افراد مراتب پایین‌تر استفاده نشود و به همین نسبت، تکلیف افراد نیز به نسبت توانایی‌های آنان متفاوت است. اگزستانسیالیست‌ها روش‌های آموزشی را از قبل، تعیین نمی‌کنند و به انتخاب فرد در این زمینه اهمیت می‌دهند و روش‌های آموزشی آنها به تعداد افراد، گوناگون است. به نظر می‌رسد این تئوری در مقام عمل، چندان قابل اجرا نباشد، زیرا می‌طلبد که در جوامع امروزی با امکانات و شرایط و تعداد فراگیران، هر شاگردی، روشی مخصوص با محتوایی مختص به خود و معلمی ویژه خود داشته باشد. اما این شیوه در کدام دانشگاه و مدرسه و مرکز آموزشی - علمی قابلیت اجرا دارد؟

۲. عدم اصلاح عقاید نادرست در اگزستانسیالیسم:

در مکتب اگزستانسیالیسم، یکی از وظایف معلم، ایجاد موقعیت‌هایی است که شاگرد ذهنیت و عقاید خود را ابراز کند. اجازه دادن به متعلم برای بیان عقاید خود را می‌توان از نقاط قوت اگزستانسیالیسم دانست، ولی از سوی دیگر چون از دیدگاه این مکتب مرجعی وجود ندارد که ذهنیت و صحت و سقم عقاید شاگرد را بررسی کند، برای شاگرد روشن نمی‌شود که آیا عقیده وی صحیح بوده یا نادرست، و نیازمند اصلاح می‌باشد یا نه. هرچند در مکتب اگزستانسیالیسم نیز معلم به منظور تشدید خودآگاهی، عقاید شاگرد را تثبیت می‌کند، ولی عقاید صحیحی در خارج برای همه افراد از دیدگاه این مکتب وجود ندارد. شیوه مذکور در اسلام نیز مورد توجه است و این آیین الهی نیز اجازه بیان عقاید را به انسان می‌دهد. در زمان معصومان (ع) حتی پیروان ادیان دیگر و افراد ملحد نیز در مسجد مدینه می‌آمدند و عقاید خود را ابراز می‌کردند. ولی تفاوت میان اسلام و اگزستانسیالیسم در این است که اسلام عقاید نادرست را نقد می‌کند و برای اصلاح آنها تلاش می‌کند. امام رضا (ع) با علمای ادیان گوناگون از قبیل علمای مسیحیت، یهود و ... بحث و گفتگو می‌کردند و آنها عقاید خود را ابراز می‌کردند و امام نیز عقاید آنها را نقد می‌کردند و اعتقاد صحیح را روشن می‌کردند.

۳. نفی روش الگو پذیری در اگزستانسیالیسم:

در دیدگاه اگزستانسیالیسم تقلید از دیگران و الگو گرفتن از بزرگان، مرییان و ... مردود دانسته شده و به منزله توجه نکردن به وجود انسان و تفکر و خلاقیت او محسوب می‌شود. بنابراین انسان خود به تنهایی می‌تواند مسیر خود را تشخیص دهد و در آموزش، کافی است

زمینه و فرصتی برای او فراهم شود تا خودش، فردیت خود را به تحقق برساند. ولی در اسلام روش الگوپذیری یکی از روش‌های تربیتی است و تأکید می‌شود که وجود ائمه (ع) الگویی عملی برای راه و روش زندگی است. از نظر اهداف آموزشی در اگزیستانسیالیسم، وجود هر منبع مقتدر در آموزش انکار می‌شود و اعتقاد این است که خود فرد عامل تعبیرکننده درستی، نادرستی، زیبایی و زشتی است. در چنین کلاسی، موضوع درسی نقش ثانوی در کمک به شاگرد در درک خود به‌عنوان یک فرد منحصر به فرد دارد و دانش آموز، خود، مسئول تفکر و احساسات خود است. نقش مهم، کمک به شاگرد است تا جوهر خود را تبیین کند آن هم از این طریق که شاگرد بتواند مسیر دلخواه خود را در کلاس درس بیابد. یک اگزیستانسیالیست، آموزشی می‌خواهد که در آن شخصیت و فردیت عامل، مورد نظر است نه فقط ذهن. در این مکتب، به شاگرد اجازه و اختیار انتخاب موضوع درسی داده می‌شود و در پیش او گزینه‌های زیادی وجود دارد که و در آن باید شاگرد تجاربی را کسب کند که خلاقیت و فردیت خودش را بشناسد. مثلاً به جای تأکید بر پدیده‌های تاریخی، بر اعمال افراد در طول تاریخ باید تأکید شود که هر کدام بتوانند مدلی را برای شاگرد فراهم آورند (Schwab, 1978, 55). نمونه دیگر از این عقاید، نظر «کی‌یر که گارد» است که تعهد دینی مبتنی بر هم‌رنگی عقیدتی را مورد انتقاد قرار می‌دهد و احتجاج می‌کند که مسیحی حقیقی بر اثر دل به دریا زدن ۱ به خدا اعتقاد پیدا می‌کند نه از راه استدلال‌های انتزاعی و ادله کلامی. از نظر «کی‌یر که گارد»، سر سپردن به دین، انتخابی شخصی و باطنی است (جرالد، ۱۳۸۰، ۱۵۸). در نهایت، می‌توان گفت که اسلام به‌عنوان دینی که تمام شئون حیات انسانی را در بر می‌گیرد، یک نظام تربیتی است که دارای جنبه الهی، هدایتی، پویایی و عقلانی بوده و برای تمام دوره‌های زندگی انسان برنامه تربیتی دارد. ولی اگزیستانسیالیسم به دلیل بی‌توجهی به ابعاد گوناگون وجود انسان نتوانسته برنامه صحیحی در زمینه تعلیم ارزش‌ها ارائه دهد. از آنجا که مکتب اگزیستانسیالیسم دارای نقاط ضعفی در مبانی فلسفی خود است، دلالت‌های تربیتی آن نیز خالی از اشکال نیست. البته باید به این نکته توجه داشت که ویژگی‌هایی مانند آزادی‌خواهی، ارزشمند دانستن انسان و اجتناب از ابزارانگاری و شیء‌انگاری دیگران و بیدار ساختن احساس مسئولیت و تأکید بر تلاش و پویایی مداوم برای ساختن و معنی بخشیدن به خود از نقاط قوت دیدگاه تربیتی این مکتب محسوب می‌شود.

منابع

- * قرآن کریم.
* نهج البلاغه، فیض الاسلام.
- ۱- آلن سی، ارنشتاین، فرانسیس پی، هانتینس، (۱۳۷۳)، مبانی فلسفی روان‌شناختی و اجتماعی برنامه‌ریزی درسی، ترجمه: سیاوش خلیلی شورینی، چاپ اول، تهران، انتشارات یادواره کتاب.
 - ۲- امین زاده، محمدرضا، (۱۳۷۶)، فرهنگ تعلیم و تربیت اسلامی، تهران، انتشارات در راه حق.
 - ۳- باقری، خسرو، (۱۳۸۵)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، چاپ پانزدهم، جلد اول، تهران، انتشارات مدرسه.
 - ۴- برومند، مهدی، (۱۳۸۰)، شیوه‌های تعلیم در قرآن و سنت، چاپ اول، تهران، انتشارات کتاب مبین.
 - ۵- پاپکین، ریچارد و استرول، آروم، (۱۳۸۵)، کلیات فلسفه، ترجمه: جلال الدین مجتوبی، چاپ دوم، تهران، انتشارات حکمت.
 - ۶- جلال ال گوتک، (۱۳۸۰)، مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه: محمد جعفر پاک سرشت، چاپ اول، تهران، انتشارات سمت.
 - ۷- حسینی زاده، علی، (۱۳۸۴)، سیره تربیتی پیامبر(ص) و اهل بیت، جلد چهارم، چاپ دوم، تهران- قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
 - ۸- دادبه، اصغر، (۱۳۸۶)، کلیات فلسفه، چاپ دوم، تهران، انتشارات پویندگان دانشگاه.
 - ۹- داوودی، محمد، (۱۳۸۴)، نقش معلم در تربیت دینی، تهران- قم، انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
 - ۱۰- دلشاد تهرانی، مصطفی، (۱۳۸۲)، سیری در تربیت اسلامی، تهران، انتشارات دریا.
 - ۱۱- روحانی دهکردی، سولماز و باقری قلعه سلیمی، اشرف، (۱۳۹۱)، «مدرسه و نقش آن در تعلیم و تربیت ارزش‌ها»، مجله معرفت، س ۲۱، ش ۱۷۹.
 - ۱۲- رهنمایی، سید احمد، (۱۳۹۳)، «رویکردهای قرآن در تعلیم ارزش‌ها از منظر تفسیر المیزان، اسلام و پژوهش‌های تربیتی»، س ۶، ش ۲.
 - ۱۳- رهنمایی، سیداحمد، (۱۳۹۱) الف، فلسفه ارزش‌ها با نگرش اسلامی، مجموعه مقالات همایش بین‌المللی مبانی فلسفی علوم انسانی، ج ۳.
 - ۱۴- _____، (۱۳۹۱) ب، سرمقاله، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ره، معرفت، ش ۱۷۹.
 - ۱۵- رهنمایی، سید احمد، (۱۳۸۳)، درآمدی بر مبانی ارزش‌ها، چاپ اول، قم، انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
 - ۱۶- ژان لاکوست، (۱۳۷۵)، فلسفه در قرن بیستم، ترجمه: رضا داوودی، تهران، انتشارات سمت.
 - ۱۷- شریعتمداری، علی، (۱۳۷۶)، اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، چاپ یازدهم، تهران، انتشارات امیر کبیر.

- ۱۸- _____، (۱۳۷۷)، *تعلیم و تربیت اسلامی*، چاپ سیزدهم، تهران، انتشارات امیر کبیر.
- ۱۹- شعاری نژاد، علی اکبر، (۱۳۷۰)، *فلسفه آموزش و پرورش*، چاپ دوم، تهران، انتشارات امیر کبیر.
- ۲۰- شهابی، زهرا، زارعی، محسن و فانی، حجت الله، (۱۳۸۷)، «بررسی و مقایسه اسلام و اگزیستانسیالیسم در زمینه برنامه درسی با تأکید بر هدف، روش، محتوا»، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی گرایش برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- ۲۱- شهید ثانی، منیه المرید، (۱۳۶۸)، ترجمه: محمدباقر حجتی، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- ۲۲- صالحی، اکبر، یاراحمدی، مصطفی، (۱۳۸۷)، «تبیین تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه علامه طباطبایی با تأکید بر هدف‌ها و روش‌های تربیتی»، دوفصلنامه تربیت اسلامی، س ۳، ش ۷.
- ۲۳- طباطبایی، محمد حسین، (۱۳۷۲)، *اصول فلسفه و روش رئالیسم*، قم، انتشارات صدرا.
- ۲۴- _____، (۱۳۶۳)، *تفسیر المیزان*، ترجمه محمد باقر موسوی همدانی، تهران، مرکز نشر فرهنگی رجاء.
- ۲۵- فتحعلی، محمود، (۱۳۸۵)، *نظام ارزشی و سیاسی اسلام*، چاپ دوم، قم، انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- ۲۶- کاردان، علی محمد، (۱۳۸۱)، *سیر آرای تربیتی در غرب*، چاپ اول، تهران، انتشارات سمت.
- ۲۷- کاردان، علی محمد، (۱۳۸۴)، *فلسفه تعلیم و تربیت*، جلد اول، چاپ هفتم، تهران - قم، انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ۲۸- گابریل، مارسل، (۱۳۸۲)، *فلسفه اگزیستانسیالیسم*، ترجمه: شهلا اسلامی، تهران، انتشارات نگاه معاصر،
- ۲۹- گنجی، محمد حسین، (۱۳۸۴)، *کلیات فلسفه*، تهران، انتشارات سمت.
- ۳۰- مجلسی، محمد باقر، (۱۴۰۳ ق)، *بحار الانوار*، جلد ۷۴، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
- ۳۱- محمدی ریشه‌ری، (۱۳۷۹)، محمد، *میزان الحکمه*، ترجمه: حمیدرضا شیخی، چاپ دوم، قم، انتشارات دارالحدیث.
- ۳۲- محمودنژاد، محمد، (۱۳۸۱)، *آشنایی با مکتب‌های فلسفی در تعلیم و تربیت*، تهران.
- ۳۳- مظفر، محمد رضا، (۱۳۴۵)، *المنطق*، نجف، انتشارات لقمان.
- ۳۴- مطهری، مرتضی، (۱۳۷۴)، *انسان کامل*، چاپ سیزدهم، تهران، انتشارات صدرا.
- ۳۵- _____، (۱۳۷۶)، *سیری در نهج البلاغه*، چاپ سی و دوم، تهران، انتشارات صدرا.
- ۳۶- _____، (۱۳۸۰)، *مسأله شناخت*، چاپ پانزدهم، تهران، انتشارات صدرا.
- ۳۷- _____، (۱۳۸۰)، *نقدی بر مارکسیسم*، چاپ چهارم، تهران، انتشارات صدرا.
- ۳۸- _____، (۱۳۸۲)، *جهان بینی توحیدی*، جلد دوم، چاپ نوزدهم، تهران، انتشارات صدرا.

- ۳۹- مک مولین، ارنان، (بی تا)، ارزش‌ها در علم، ترجمه: حسین قلی پور، (بی جا).
- ۴۰- ملکی، سکینه و خرم آبادی، یدالله، (۱۳۹۳)، «ارزش‌شناسی و تأثیر تربیتی آن، از دیدگاه شهید مطهری (ه)»، فصلنامه پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، س ۱، ش ۲.
- ۴۱- میرزایی، لیلا؛ بهشتی، سعید؛ ایمانی نایینی، محسن، (۱۳۹۸)، «بررسی تحلیلی مبانی ارزش‌شناختی تعلیم و تربیت اسلامی از منظر استاد مطهری به منظور تدوین الگوی مدرسه مطلوب»، پژوهش‌های اخلاقی، س ۹، ش ۳.
- ۴۲- منیرالدین، احمد، (۱۳۸۴)، نهاد آموزشی اسلامی، ترجمه محمد حسین ساکت، تهران، انتشارات نگاه معاصر.
- ۴۳- نلر، جی اف، (۱۳۸۱)، آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه بازرگان، چاپ اول، تهران، انتشارات سمت.
- ۴۴- هواردا، اوزمن، سموئل ام، کراور، (۱۳۷۹)، مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، چاپ اول، ترجمه: گروه علوم تربیتی، قم، انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- ۴۵- یارمحمدیان، محمد حسین، (۱۳۷۹)، اصول برنامه ریزی درسی، چاپ دوم، تهران، انتشارات یادواره کتاب.
- 46- Feldman, A (1996), Coming to understand teaching as a way of being: Teachers as knowers, reasoners and understanders. paper presented at the second international conference of teacher education, Netanya, Israel.
- 47- Gee. J (2001), Language in the science classroom: Academic social languages as the heart of school-based literacy. Paper presented at the Crossing borders: connecting science and literacy, an invitational conference on science and literacy, Baltimore, MD.
- 48- Morris, V.C (1996), Existentialism in education: what it means. prospect height, IL: wave-land press.
- 49- Schwab, J (1978), Science, curriculum and liberal education. Chicago: university of Chicago press.
- 50- Vandenberg, D (1971), Being and education: An essay in existential phenomenology, Englewood cliffs, NJ: prentice-hall, Inc

REFERENCES

* The Holy Quran

- 1- Alan C., Ernstein, Francis P., Huntins, Philosophical Principles of Psychology and Social Curriculum Planning, Translated by: Siavash Khalili Shourini, First Edition, Tehran, Yadvareh Kitab Publications, (1373)
- 2- Aminzadeh, Mohammad Reza, Farhang Talim va Tarbiyat, Tehran, Rah-e Haq Publications, (1376)
- 3- Baqeri, Khosrow, A Negahi Dobareh be Tarbiyat Eslami, Fifteenth Edition, Vol. 1, Tehran, Madrasa Publications, (1385)
- 4- Boroumand, Mehdi, shivehaye Talim va Tarbiyat dar Quran va Sunnat, First Edition, Tehran, Mobin Book Publishing, (1380)
- 5- Dadbeh, Asghar, Generalities of Philosophy, Second Edition, Tehran, Pooyandegan University Press, (1386)
- 6- Dashti, Mohammad, Nahj al-Balaghah, First Edition, Tehran, Armaghan Tooba Publications, (1385)
- 7- Davoodi, Mohammad, The Role of Teacher in Religious Education, Tehran - Qom, Howzeh and University Research Publications, (1384)
- 8- Delshad Tehrani, Mostafa, Seyri dar Tarbiyat-e Eslami, Tehran, Darya Publications, (1382)
- 9- Fathali, Mahmoud, Nizam Arzeshi va Siyasi Eslam, Second Edition, Qom, Imam Khomeini Educational and Research Institute Publications, (1385)
- 10- Feldman, A- Coming to understand teaching as a way of being: Teachers as knowers, reasoners and understanders. Paper presented at the second international conference of teacher education, Netanya, Israel. (1996)
- 11- Gabriel, Marcel, Philosophy of Existentialism, Translated by: Shahla Eslami, Tehran, Negah Moasser Publications, (1382)
- 12- Ganji, Mohammad Hossein, Kulliyat Falsafeh, Tehran, Samt Publications, (1384)
- 13- Gee, J, Language in the science classroom: Academic social languages as the heart of school-based literacy. Paper presented at the Crossing borders: connecting science and literacy, an invitational conference on science and literacy, Baltimore, MD. (2001)
- 14- Gerald L. Gothk, Philosophical Schools and Educational Opinions, Translated by: Mohammad Jafar Pakseresht, First Edition, Tehran, Samt Publications, (1380)
- 15- Hosseinizadeh, Ali, Sire-ye Tarbiyati Peyambar (PBUH) va Ahl al-Bayt, Vol. 4, Second Edition, Tehran - Qom, Howzeh and University Research Publications, (1384)
- 16- Howarda, Ozman, Samuel M., Crower, Philosophical Foundations of Education, First Edition, Translation of the Department of Educational Sciences, Qom, Imam Khomeini Educational and Research Institute Publications, (1379)
- 17- Jean Lacoŝte, Philosophy in the 12th Century, Translated by: Reza Davoodi, Tehran, Samt Publications, (1375)
- 18- Kardan, Ali Mohammad, Falsafe-ye Talim va Tarbiyat, Vol. 1, 7th Edition, Tehran - Qom, Research Center of Seminary and University Press, (1384)
- 19- Kardan, Ali Mohammad, Seyr-e Araa Tarbiyati dar Gharb, First Edition, Tehran, Samt Pub-

lications, (1381)

20- Mahmoudnejad, Muhammad, Ashenaei ba Maktabha-ye Falsafi dar Talim va Tarbiyat, Tehran, (1381)

21- Majlisi, Muhammad Baqir, Bihar Al-Anwar, Vol. 74, Beirut, Dar Al-Ihya Al-Turath Al-Arabi, (1403 AH - 1983 AD)

22- Maleki, Sakineh and Khorramabadi, Yadollah, 1393, Arzeshshenasi va Tasir Tarbiyati an az Didgah Shahid Motahhari, Quarterly Journal of Research in Philosophy of Education, Year 1, No 2.

23- McMoulin, Arnan, Values in Science, Translated by: Hossein Gholipour, (No Place) (No Date).

24- Mirzaei, Leila, Beheshti, Saeed, Imani Naeini, Mohsen, 1398, Barrasi Tahlili Mabani Arzeshshenakhti Talim va Tarbiyat Eslami az Manzar Ostad Motahhari be Manzoor Tadvin Olgooye Madrasi-ye Matloob, Ethical Research, Year 9, No. 3 (Consecutive. 35)

25- Monir al-Din, Ahmad, Islamic Educational Institution, Translated by: Mohammad Hossein Saket, Tehran, Negah Moaser Publications, (1384)

26- Morris, V.C, Existentialism in education: what it means. Prospect height, IL: waveland press, (1996)

27- Motahhari, Morteza, A Critique of Marxism, 4th Edition, Tehran, Sadra Publications, (1380)

28- Motahhari, Morteza, A Look at Nahj al-Balagheh, 32nd Edition, Tehran, Sadra Publications, (1376)

29- Motahhari, Morteza, Monotheistic Worldview, Vol. 2, 19th Edition, Tehran, Sadra Publications, (1382)

30- Motahhari, Morteza, The Perfect Man, 13th edition, Tehran, Sadra Publications, (1374)

31- Motahhari, Morteza, The Problem of Cognition, 15th Edition, Tehran, Sadra Publications, (1380)

32- Muhammadi Rey Shahri, Muhammad, Mizan al-Hikmah, Translated by: Hamid Reza Sheikhi, Second Edition, Qom, Dar al-Hadith Publications, (1379)

33- Muzaffar, Muhammad Reza, Al-Mantiq, Najaf, Loghman Publications, Vol. 2, (1345)

34- Neller, GF, Introduction to the Philosophy of Education, Translated by: Bazargan, First Edition, Tehran, Samt Publications, (1381)

35- Popkin, Richard and Sterol, Avrum, Generalities of Philosophy, Translated by: Jalaluddin Mojtaba, Second Edition, Tehran, Hekmat Publications, (1385)

36- Rahnamaei, Ahmad, Daramadi bar Arzeshha, First Edition, Qom, Imam Khomeini Educational and Research Institute Publications, (1383)

37- Rahnamaei, Seyed Ahmad, 1391. A- Falsafeye Arzeshha ba Negareshe Eslami, Proceedings of the International Conference on Philosophical Foundations of Humanities, Vol. 3, Part 2, Qom, Imam Khomeini Educational and Research Institute, 1391. B- Editorial, Marefat, N. 179.

38- Rahnamaei, Seyed Ahmad, 1393, Ruykardhay-e Quran dar Talim va Tarbiyate Arzeshha az Manzare Tafsir-e Al-Mizan, Islam and Educational Research, Year 6, No, 2 (Consecutive. 12).

39- Rouhani Dehkordi, Solmaz and Bagheri Ghaleh Salimi, Ashraf, 1391, School and its role

- in educating values, Journal of Knowledge, 21st year, No. 179
- 40- Salehi, Akbar, Yarahmadi, Mostafa, Tabyin Talim va Tarbiyat az Didgah Allameh Tabatabaei ba Takid bar Hadafha va Raveshhay-e Tarbiyati, Quarterly Journal of Islamic Education, Vol. 3, No. 7, (1372)
- 41- Schwab, J, Science, curriculum and liberal education. Chicago: University of Chicago press. (1978)
- 42- Shahabi, Zahra, Zarei, Mohsen and Fani, Hojjatollah, A Study and Comparison of Islam and Existentialism in the Field of Curriculum with Emphasis on Purpose, Method, Content, Master's Thesis in Educational Sciences, Curriculum Planning, Islamic Azad University, Marvdasht Branch , (1387)
- 43- Shahid Thani, Munyat al-Murid, Translated by Mohammad Baqir Hojjati, Tehran, Islamic Culture Publishing Office, (1368)
- 44- Shariatmadari, Ali, Talim va Tarbiyat-e Eslami, 13th Edition, Tehran, Amir Kabir Publications, (1377)
- 45- Shariatmadari, Ali, Usoul va Falsafeye Talim va Tarbiyat, 11th Edition, Tehran, Amir Kabir Publications, (1376)
- 46- Shoarinejad, Ali Akbar, Falsafeye Amoozesh va Parvaresh, Second Edition, Tehran, Amir Kabir Publications, (1370)
- 47- Tabatabai, Muhammad Husayn, Principles of Philosophy and Method of Realism, Qom, Sadra Publications, Vol. 2, (1372)
- 48- Tabatabai, Muhammad Husayn, Tafsir Al-Mizan, Translated by: Muhammad Baqer Mousavi Hamedani, Tehran, Raja Cultural Publishing Center, Vols. 2-7, 9, 11, 12, 15, 16, 18, (1363)
- 49- Vandenberg, D, Being and education: An essay in existential phenomenology, Englewood cliffs, NJ: prentice-hall, Inc. (1971)
- 50- Yarmohammadian, Mohammad Hossein, Principles of Curriculum Planning, Second Edition, Tehran, Yadvare Ketab Publications, (1379)