

## رابطه عقل و اخلاق

علی دکوانی قرازلو\*

### چکیده

اخلاق و عقل همچنان از دیر باز تاکنون از مهم‌ترین مسائل بشر و عهده‌دار نظم اجتماعی و تربیت فردی هستند. اخلاق و عقل در افق جامعه‌پذیری به هم می‌رسند. این سه پیوندی ضروری و هم‌افزا دارند. در غیاب هر یک از این سه مقوله است که نیرنگ و بداخلاقی با عناوینی چون تدابیر و الزامات مدیریتی، لابی‌گری، موفقیت، نظم، انضباط، مصلحت و... تزئین می‌شوند و اعتباری کاذب هم می‌یابند، اما تربیت واقعی - فرهیختگی - را در هم می‌شکنند. بررسی راه‌حل‌های عقلی و فرهیخته‌وار و آزاد و ناقدانه به جای راه حل زورمدارانه (تحمیل، قهر و تهاجم و ناهمدلی) یا فریب‌آمیز (دست‌آموزگری، افسون و جزم باوری) در فرایند توصیف سیرتاریخی تکوینی، ساختاری و کارکردی عقل و نیز ترسیم بعضی شرایط تجویزی موضوع اساسی نوشته است. پژوهش با بیان روشنگری و توصیف مفاهیم و بیان تمایزات فنی آن‌ها شکل گرفت. بیان ارتباط فرهنگ، اخلاق، تربیت و اجتماعی‌شدن و یادگیری کنش مورد توجه بود. منظور از عقلانیت کنش فرهیخته‌وار و آزاد و ناقدانه است که نماد زنده‌پویایی و هماهنگی طرحواره‌ها و الگوهای تفکر و احساس و کنش مورد مطالعه است. رویکرد دیگر رفتارگرایانه و مبتنی بر الزامات انضباط بیرونی، نظم و کنترل دست‌آموزگرانه، افسون‌سازی و باورهای جزمی درباره ماهیت نظم اجتماعی و تربیت فردی است. در غیاب عقلانیت تربیت واقعی هم مغلوب جریان «موفقیت تهاجمی» می‌شود و رسالت واقعی آن از هم می‌گسلد. فرهیختگی واقعی گریبان‌دانی و امر عقلی و هنجارهای علمی و دانایی را از سرپنجه جهالت، نیرنگ و بی‌تفاوتی و سوء ظن - که ممکن است جامعه‌ها را به بی‌اعتمادی عمومی بکشاند - آزاد می‌کند.

کلید واژه‌ها: تعقل؛ اخلاق؛ تربیت؛ جامعه‌پذیری؛ فرهیختگی

## مقدمه

قدما اخلاق، عقل و ایمان، سعادت، فضیلت را به «نظم و هندسه عالم» و «عقل عالم» و کمال کائنات مرتبط می‌کردند. فارابی<sup>۱</sup> در موضوع رابطه عقل یا ناطقه و اخلاق و علم و عمل، عمل را کمال علم شمرده بود (فارابی، ۱۹۶۸). در جهان اسلام مکتب اشاعره و امامیه را می‌توان در رویکرد نزدیک به وظیفه‌گرایی طبقه‌بندی کرد. اشاعره امر و نهی خداوند را ملاک تشخیص «فعل طبیعی» از «فعل اخلاقی» می‌شمردند، اما امامیه و معتزله عقل را هم قادر و لایق تشخیص فعل اخلاقی می‌دانند. رویکرد فضیلت‌گرایی/فره‌یختگی، مفاهیم و مبانی غنی و بی‌نیاز از استدلال اخلاقی رویکرد رقیب (غایت‌گرایی و وظیفه‌گرایی) دارد و بر کانون «فضیلت» و «منش» متمرکز است و سه شاخه سعادت‌گرایی، نظریه‌های فاعل مبنا و اخلاق مراقبت را در برمی‌گیرد.

در غرب، در قرون جدید، گرایشی به انسان-محوری بارز و رایج شد. رنه دکارت<sup>۲</sup> با تفکیک و دوگانه‌انگاری امور<sup>۳</sup>، فضیلت شناخت خیر را به عقل نسبت می‌دهد. دکارت بالاترین شاخه «درخت فلسفه» را اخلاق و اخلاق را نهایت حکمت می‌داند (به نقل از موحدی، ۱۳۸۹: ۲۶۳). امانوئل کانت<sup>۴</sup> برخلاف قدما نظام ارزش‌ها را بر پایه تقدم تکلیف اخلاقی بنا کرده است. خداوند پیونددهنده فضیلت و سعادت است که رابطه‌ای پیشینی و ضروری دارند (ماهروزاده، ۱۳۸۴: ۱۴). کانت و نوکانتی‌ها با طرح چگونگی فهم ناسازه‌ها<sup>۵</sup> و نیز احکام پیشینی «فراعلم»، در عقل عملی به انقلاب کپرنیکی در اخلاق و فلسفه دست زدند. ویندل باند فیلسوف نوکانتی گفت: «دوگانگی حقیقت و ارزش شرط فعالیت اراده است» (ماهروزاده، ۱۳۸۴: ۱۹). فیلسوفان پس از کانت و صاحب‌نظران علوم انسانی کوشیدند تا نشان دهند که خاستگاه عمل، تجربه زیسته خود آدم است - و نه عالم. در غرب رویکرد وظیفه‌گرا<sup>۶</sup> و رویکرد پیامدگرا<sup>۷</sup> و مکاتبی همچون عاطفه‌گرایی، لذت‌گرایی، وجدان‌گرایی و اصالت جامعه

- 
1. Alfarabi
  2. René Descartes
  3. Manichaeism/dualism
  4. Emanuel Kant
  5. Antinomies
  6. Deontologist
  7. Consequentialist

هر یک به شیوه خود با این دو گانگی مواجه شده و به انگیزه‌های فعل اخلاقی یا به نتایج آن توجه می‌کنند. مسئله مهم اخلاق همراه با تحول در معیارها، معنا و انتظارات متکثر از تاریخ، فلسفه و تربیت و ناشناختاری بودن جنبه‌هایی از عمل/تجویز و اخلاق و حتی گاه بی‌معیاری در این زمینه، نقد توسعی و نظریه‌ورزی و نیز چاره‌جویی عملی است. اخلاق فرهیخته‌وار، کنش تفاهمی، جامعه‌پذیری و انسجام اجتماعی همدلانه و «تصدیق اعتبار توافقی» ایجابی برای تنظیم رابطه عقل و اخلاق ضرورت دارد. در زندگی جاری هنگامی که ارزش‌ها و مصادیق عقل عملی و «تجربه زیسته» در عقل نظری احراز نمی‌شوند، عقل با قبول دوگانگی حقیقت و ارزش و در عین حال اراده آزاد برای حل مسئله و رهگشایی دائم، به چیزی نزدیک می‌شود که در علوم انسانی خرد ارتباطی بین‌الذهانی و شبکه ارتباط (عینیت اجتماعی حاصل از روابط و نقد متقابل)، تعامل مدنی بعد عاطفی و ناشناختاری هم تعبیر می‌شود. اگر فعالیت اراده نادیده گرفته شود، ارزش‌ها در نظام شخصیت نفوذ نمی‌کنند، در واقع دچار تزلزل یا فرسایش می‌شوند؛ حالتی که گاه «امر غیر اخلاقی و نامعقول» یا ستم نامیده می‌شود. بی‌توجهی به «اراده» در رویکرد رفتارگرایانه به‌طور بارزی مشهود است. رفتارگرا با فرض‌های معینی سهم «عامل» را در «فضای کنش» معنادار ارزیابی نمی‌کند. اساس اخلاق انتخاب و «خودکنشگری» و اساس خودکنشگری «عزت نفس» و اساس عزت نفس نیز رضایت، سلامت است که کنشگر با عقل و اراده و «عدالت ادراک شده» و تعامل با محیط - طی تجربه زیسته - به آن می‌رسد. مفروض تجویزی مقاله این است که داوری جامعه (دیدگاه بعضی طرفداران اخلاق جامعه‌گرا - که قضاوت جامعه را ملاک تفکیک فعل اخلاقی از غیر اخلاقی می‌دانند) مطلق نیست. بعضی اهداف و آرمان‌های اجتماعی مانند «موفقیت» اگر از فرهیختگی تهی باشند، آفت<sup>۱</sup> می‌شوند و این زمانی است که از سوی دیگر مواهبی مانند اندیشه آزاد و فرهیختگی چیزی مثل چوب لای چرخ گذاشتن<sup>۲</sup> و آواز بی‌محل<sup>۳</sup> تلقی شود و موفقیت و پیشرفت به ارزش مطلق تبدیل شده باشد.

رابطه عقل و اخلاق را نه فقط از دید انتزاعی، بلکه به مثابه امور انضمامی چون جریان‌های

- 
1. Nemesis
  2. Anti-handling mechanism
  3. Bad singing

فکری و فرهنگی (نظام باورها) و طرحواره‌های جامعه‌پذیری و حتی گامی پیشتر و از دید تربیت و فرهیختگی و روشنفکری هم باید بررسی کرد. نامعین بودن یک موقعیت، حلقه‌های مفقوده آن؛ یا همان پروبلماتیک بودن آن می‌تواند بیانی از «دوگانگی حقیقت و ارزش که شرط فعالیت اراده است» باشد یا با بیانی دیگر نبود ادراک و کنش تفاهمی و مشترک درباره آن تلقی شود.

مسئله شناخت (معرفت و عقلانیت) و مسئله کنش/عمل و تجویز (اخلاق) در نسبت انسان با خود، رابطه بادیگران، با جهان و با ماوراء مطرح می‌شود. از نگاه‌های مختلفی در حوزه‌ها و مکتب‌های فلسفی، علمی و اخلاقی و تاریخی درباره رابطه عقل و اخلاق نگریسته می‌شود. درباره این رابطه دو دیدگاه رقیب را میتوان تصور کرد: ۱. امکان عقلانی بودن حداکثری و کامل اخلاق و ۲. امکان غیرعقلانی/ناشناختاری بودن آن (یا جنبه‌هایی از آن)؛ خزاعی می‌نویسد: «حداقلی‌ها به دلیل گرایش بیشتر به نقش عواطف، درباره نقش معرفتی و انگیزشی عقل، متفاوت با دو گروه دیگر سخن گفته‌اند. و عقل‌گرایان حداکثری و اعتدالی، با وجود شباهت‌های فراوان، درباره نقش جنبه‌های شناختاری و غیر شناختاری در انگیزش اخلاقی، متفاوت می‌اندیشند. در نهایت، بر نقش فضیلت، به عنوان راهی برای پذیرش و توجیه عقلانیت تأکید شده است (خزاعی، ۱۳۸۵: ۲۱-۲۳).

یکی از نمونه‌های بیان مسئله و مسئله‌شناسی روش تحلیلی و دیگری رویکرد نظری است. گاه احکام نظری را متعلق عقل نظری و احکام عملی را حاصل تجویز اخلاق دانسته‌اند. به این ترتیب یکی از مسائل مهم تربیت مطرح می‌شود. باقری با توجه به مناظر دو چهره شاخص می‌نویسد: هرست<sup>۱</sup> و کار<sup>۲</sup>، نتیجه می‌گیرند که حفظ تنوع و کثرت دو عقل، همچنان مناسب‌تر است. اگر سخنان ویلفرد کار این نتیجه را به دنبال آورد که هرگونه تقسیم فلسفه یا عقل، به نظری و عملی، ما را به گسست نظریه/عمل دچار می‌کند، مقبول نخواهد بود. از سوی دیگر، در این خصوص حق با او است که فلسفه تعلیم و تربیت، در شکل نظری آن، نوعی مصونیت و اطلاق برای خود ایجاد می‌کند که باید همواره با بررسی حدود تاریخی آن، از میان برخیزد (باقری، ۱۳۸۶: ۸۷). کاردان، معتقد است که آراء تربیتی، لزوماً از آن مرییان حرفه‌ای نیست)

---

1. Hirst

2. Carr

۱۳۸۱: ۳). از «نیاز»ها، مسئله‌ها، منابع و چشم‌اندازهای دیگر هم باید بهره گرفت و آموخت. تغییر دیدگاه نسبت به جسم، در خصوص تغییر دیدگاه نسبت به معرفت؛ تضاد فعالیت علمی و نظری، جنبه ادراکی تعلیم یا جنبه عاطفی آن، مناظروارگی<sup>۱</sup> به جای معرفت «جامع و مانع» و به جای تصدیقات حقیقی، تفکر و محتوا، وسیله و هدف (روش و نتیجه) انگیزه و هدف گفتنی است. علاوه بر حوزه‌ها و مکتب‌ها که زمینه‌های التفات، فهم و حل مسئله هستند، همچنانکه می‌گویند زندگی سراسر مسئله است. با جاروس می‌گوید: مسئله موقعیتی نامعین است (باروجاس، ۲۰۰۴: ۲۱). نامعین بودن به چه اعتبار است؟

از نظر پارسونز جامعه‌پذیری و «ادخال اجتماعی»<sup>۲</sup> ساز و کار اصلی است (چلبی، ۱۳۷۵: ۱۶) و طرحواره‌ها و الگوهای عقلانی و اخلاقی (تربیت) و جامعه‌پذیری و اهدافی چون پیشرفت و «موفقیت» را ترسیم می‌کند. بعضی از مدافعان موفقیت برای کشورهای در حال پیشرفت توصیه کرده‌اند که حتی وجود فساد اداری به مثابه «روغن کاری» بوروکراسی ناکارآمد را تجویز کرده‌اند. (علیزاده ثانی و فانی، ۱۳۸۶: ۱۸). مؤمنان و پرستندگان معجزه ابرمتنی<sup>۳</sup> به نام عقل ابزاری، تکنوکراسی و «آیین علم و فناوری، به آزادی و اندیشه آزاد ارجحی نمی‌نهند. در واقع «موفقیت» را تنها ارزش مطلق شمرده‌اند! افسون شدن یا مرعوب شدن در برابر عنصر تهاجمی چنین دامن گسترده است. باین اوصاف برای تصحیح چرخه‌های معیوب، نیاز به روشنفکری ایجابی/فرهیختگی همچنان موضوعیت دارد. عنصر تهاجمی «مندرج در موفقیت» تهی از فرهیختگی است که شاخص و بت رؤیایی انسان عصر مدرن است (که موفقیت اقلیت را به جای هماهنگی، عدالت و رضایت حداکثری نشانده است). فرهیختگی تدبیرکارآمد مطابق مقتضیات عقل و اخلاق است تا بتوان با این انفعال خطرناک مقابله کرد. بدین‌گونه سرمایه اجتماعی و سرمایه روان‌شناختی و روشنفکری پرمایه می‌شود. اگر انسان‌ها غایب هستند نه ابزار. پس ما در مقابل خود و دیگران، و در برابر عدالت مسئولیم نه مهاجم و نه پذیرنده انفعالی محض. اگر بر آموزه بنیادی فرهنگ‌های بزرگ بشری مثلاً قاعده طلایی برخورد مپسند

\*. افلاطون قبلاً هشدار داده بود که بسا موفقیت و پیروزی که برای صاحب آن زیان بار می‌شود اما تربیت زیان ندارد (تقیب زاده، ۱۳۷۴)

آنچه بردیگران نپسندی متمرکز شویم، مفروض این است که اعمال ما به سوی ما باز می‌گردد. روایت‌های مختلف اخلاق از باستان تا پست‌مدرن به سعادت، فضیلت و شادی را ارج می‌نهد. «عدالت خواهی» میدان تجلی فضایل است و به‌خصوص «عدالت میان نسلی» رابطه معناداری با التزام به حاکمیت قانون (که حداقل اخلاق است) دارد و بسا که ناکارکردی یا خشونت یا بلا تکلیفی نظام حقوقی، التزام به مقتضیات اخلاق را نیز به حاشیه براند و به خواص و نخبگان محدود گرداند. تحقق اخلاق، مبتنی است بر التزام به حداقل استانداردها و هنجارهای اجتماعی آن به طوری که گونه‌ای «عدالت ادراک شده» در کنشگر پدیدار شود. تجربه زیسته موفق هم افزایی عقل و اخلاق در عرصه اجرا، عواطف و اندیشه است.<sup>۱</sup>

از نظرنگارنده تعریف، روایت و تفسیر متفاوت کنشگران اهمیت واقعی دو دسته مسائل را تعیین می‌کند. نگارنده با گسترش سخن نویسنده محترم، حل مسائل ماهوی و تجویزی (در متن چلبی مسائل عارضی)، در این زمینه، اجتماعی شدن و میانجیگری اجتماعی را، نماد زنده<sup>۲</sup> تحول عقلانیت یا تغییر در الگوها و طرح‌واره‌های حل خلاقانه مسئله بین «فرهنگ<sup>۳</sup>» و «کنش» از سوی کنشگر تعریف می‌کند. این تغییر شکل‌ها و پویاها در عرصه تعامل‌ها، دائمی هستند. رابطه‌های علی نزدیک به هم یا خطی و یکسان ندارند.

مشهورترین رویکردهای انسان‌شناسی اسلامی قائل است که انسان دارای حس، خیال، وهم و عقل است. علامه سید محمد حسین طباطبایی نوشته است که واژه «لب» و «اولی الالباب» فقط برای چنین عقلی به کار می‌رود: عقلی که از همه شائبه‌ها جدا شده باشد (پایگاه اطلاع‌رسانی حوزه). عقل و اخلاق در افق تربیت درباره یکدیگر داور و گفت و شنودی دارند می‌توانند با تلائم یکدیگر را اعتلاء بخشند و برکشند یا تزاحم یابند. و نتیجه بسته به این است که کدام بر مسند حکم نهایی بنشینند و انگیزه «خبر عظیم» فضیلت باشند، در واقع این نخبگان به انگیزه فرهیختگی، تقریری نواز فضیلت کهن را - با احیاگری - ارائه می‌دهند. فرهیختگی با اموری همچون کاربرد شتاب‌زدگی، عمل زدگی و قدرت آمرانه و تبلیغات<sup>۴</sup> یا

1. 3Hs (hand, heart, head) یا به اختصار

1.

2. In vivo

3. Culture

4. propaganda

رویکرد غیراخلاقی چون استبداد، تحمیل و دست‌آموزگری<sup>۱</sup> متمایز است. در توصیف این دو اصطلاح در فرهنگ تخصصی مربوط آمده است: منظور از دست‌آموزگری و تبلیغات، کوشش برای اعمال نفوذ است؛ به گونه‌ای که عرضه‌ی یک جانبه‌ی پیام، ماهیت نفوذ را پنهان کرده یا تغییر شکل می‌دهد (صلیبی، ۱۳۸۲: ۱۹۳ و ۲۶۸). تربیت واقعی/فرهینتگی با آزادی عقل از این گونه پیام‌ها و نفوذ بت‌ها و کلیشه‌ها پیوند دارد. اخلاق فرهیخته‌وار کنش تفاهمی، جامعه‌پذیری و انسجام اجتماعی همدلانه و با «تصدیق اعتبار توافقی» ایجابی برای تنظیم رابطه عقل و اخلاق ضرورت دارد. جریان‌های فرهنگی (نظام باورها). نامعین بودن یک موقعیت، حلقه‌های مفقوده آن؛ یا همان پروبلماتیک بودن آن می‌تواند بیانی از «دوگانگی حقیقت و ارزش که شرط فعالیت اراده است» باشد یا با بیان دیگر نبود ادراک و کنش تفاهمی و مشترک درباره آن تلقی شود.

## روش

بتلی درباره تحول در شناخت (معرفت و عقلانیت) می‌نویسد: متفکران به تمایز و تفکیک روش علوم انسانی و تاریخی از روش‌های علوم تجربی اقدام کردند و از یک معرفت‌شناسی جدید و متفاوت سخن گفتند. پیشگام و پیشتاز این جریان، متفکران آلمانی و در رأس آن‌ها ویلهلم دیلتای بود، بعدها ویندلبند، لامپرشت، ریکرت، ماکس وبر، کالینگ وود و... راه او را ادامه دادند و نگرش تاریخی را متحول کردند (بتلی، ۱۳۸۵: ۱۸-۳۵). همان‌طور که ماکس وبر می‌گوید جامعه‌شناسی می‌تواند به مطالعه کنش‌های یک یا چند یا تعداد کثیری افراد جدا از هم اقدام کند. به این سبب باید روش فردگرایانه را انتخاب کند (بودون و بوریکو، ۱۳۸۵: ۱). این انتخاب و تصمیم و تجویز کنشی است که یا برحسب عادات است یا دست‌آموزگری یا ترکیبی از اخلاق و عقلانیت است.

محققان نوشته‌اند: پست‌مدرن‌ها اخلاق متعارف را بردگی می‌دانند و برای آزادی حقیقی به ابتکار فردی و درونی قائل هستند (سجادی و علی آبادی، ۱۳۸۷). گرچه باید بین عقل نظری و عملی تمایز قائل شد. به هر روی نظام شخصیت، نظم فردی و اجتماعی مستلزم گونه‌ای همگرایی و انسجام است. همچنین از نظر آن‌ها نظام شخصیت یا نظام تمایلی به تناسب چهار علقه مهم‌تر شکل می‌گیرد که متناسب با چهار نوع انسان است (چلبی، ۱۳۷۵). نظام شخصیت

یا نظام تمایلی با نظام فرهنگی - اجتماعی، اخلاق متفکرانه و هم‌کنشی دارد. خاصیت اصلی‌کنش فرهنگی این است که دو وجه مادی و فرامادی آن مدام در جستجوی انسجام<sup>۱</sup> است و به قلمروسازی، قلمروزدایی و باز قلمروسازی اقدام می‌کند. فرایند اخیر همان عرصه‌های متحول اخلاق و ارزش هاست<sup>۲</sup>. شکاف عظیم بین «من واقعی» و «من آرمانی» یا شکاف عظیم بین فردیت و خودمحور، شکاف عظیم بین فرهنگ واقعی<sup>۳</sup> و فرهنگ آرمانی<sup>۴</sup> تعبیرهای وسیع‌تر این تحول‌ها هستند. تعبیر دیگر این است که بعضی نظام‌های ارزشی احتمالاً به بودن (و در حد کم‌تری به داشتن) متکی است تا به انجام دادن و فعالیت کردن و از جمله فعالیت بدنی و کار یدی. بحران اخلاقی بی‌اعتمادی و امور موسوم به «صدارزش‌ها»، آسیب‌ها، بحران انگیزش، بحران در فرهنگ سازمانی و اخلاق کار، اتلاف منابع، مشارکت‌گریزی، قانون‌شکنی، ضعف اخلاق شهروندی، بهره‌وری ناچیز، تملق و فرار مغزها و سرمایه‌ها، فقر و فساد و تبعیض می‌تواند از عکس‌العمل‌های رایج نسبت به روابط و فضای بیگانه محیط کاری (یدی و فکری) باشد. از طرف دیگر مدرک‌پرستی<sup>۵</sup> وسیله نجات و فرار از مشاغلی که مهجور و کم اعتبار و حتی منفور انگاشته شده تلقی می‌شود. احتمالاً دلیل و علت ضعف اخلاق حرفه‌ای، «سوء رفتار» فردی، زناشویی، خانوادگی و در سطح سازمانی، کم‌کاری و کمبود وجدان کاری و وجود بعضی «رذایل» اخلاقی در محیط کار یدی و فکری را عدم احساس رضایت‌درونی که ناشی از بی‌اعتباری و کم‌مقداری و بی‌روحي کار و بیگانگی با آن در نظام آموزش و جامعه است، به شمار می‌توان آورد.

آنچه گذشت تصاویری از تعامل و تأثیر و تأثر پیچیده عقل و اخلاق در زندگی جاری و در چشم اندازی است که کنشگران برای آینده خود تجسم می‌کنند و بخشی از آن انتخاب، عمل و اقدامی است که مبهم، اما مهم و حیاتی است و «ناشناختاری» توصیف می‌شود. آیزنر، معتقد

### 1. integration

۲. خوب است در چند مورد خاص و محدود اندیشه شود که نظام ارزشی انتقال اندیشه (thought) با نظام ارزشی اندیشه‌ورزیدن در روش، محتوا و برنامه و ارزشیابی چه خصوصیات و تفاوت‌ها و شباهت‌هایی دارند. آن گاه با پرهیز از فروکاست موضوع مهم این اندیشه به تحقیقات رایج، به این پرسش نیز پردازیم که بین این مقولات با «موفقیت» و یا با «فرهینتگی» چه نسبتی هست؟

3. real culture
4. ideal culture
5. credentialism



است، معرفت‌های بشری گوناگون هستند و کاربرد زبان، آن‌چنان که در مدارس و دانشگاه‌ها رواج دارد، در ارائه بخش بزرگی از معرفت بشری دچار محدودیت است. این معرفت‌ها، از آن روی که از طریق کاربرد زبان استدلالی بیان ناشدنی هستند، نادانستنی محسوب شده و از دایره دانش‌های مورد توجه در فرایند تربیت، کنار رفته‌اند. افلاطون، فیلسوف عقل‌گرا، کسب و ابلاغ معرفت، به ویژه معرفت حقیقی مورد نظر خویش را، از طریق زبان، ناممکن می‌داند. از نظر روسو نیز، زبان جنبه معرفت‌شناختی ندارد؛ از نظر او زبان در فرایند تدریس مفاهیم و موضوعات، برای تربیت شونده معرفتی ایجاد نمی‌کند، بلکه مانع از کسب معرفت نیز می‌شود. ویتگنشتاین، فیلسوف تجربه‌گرا معتقد است، زبان به اندیشه جامه می‌پوشاند و می‌تواند موجب گمراهی شود؛ دیویی، فیلسوف عمل‌گرایی است که شعار تربیتی خود، یعنی «یادگیری از طریق عمل» را بر اساس معرفت‌شناسی فلسفه عمل‌گرایانه خویش، استوار ساخته است، درباره زبان نوشته‌اند: «بررسی محدودیت‌های زبان در ارائه و کسب معرفت، راهی است برای آگاهی از تأثیر کاربرد زبان بر نتیجه تربیت». از بعد فلسفی، این مسئله، ماهیتی معرفت‌شناختی دارد و فیلسوفان کوشیده‌اند نقش زبان را در کسب معرفت و ابلاغ آن، بررسی کنند. شناخت محدودیت‌های زبان و توجه به آن‌ها مقدمه‌ای است برای جستجو و به‌کارگیری روش‌های دیگر کسب معرفت ( دادرس و نقیب‌زاده، ۱۳۹۱: ۹۵).

پست مدرن‌ها خود را از «مبنا» و شالوده بی‌نیاز می‌دانند و تا آنجا پیش می‌روند که دموکراسی را همچون روش پیشنهاد می‌کنند. رهنما می‌نویسد اینکه جامعه مردم‌سالار آرمان‌شهر پست مدرنیسم تلقی می‌شود و بر اموری از قبیل همبستگی انسانی، مردم‌سالاری و اقتضائات محلی و منطقه‌ای استوار است، پس تربیت اخلاقی از منظر پست مدرنیست به‌رغم ادعای آن‌ها نمی‌تواند بر هیچ شالوده‌ای استوار نباشد ( رهنما، ۱۳۹۱: ۱۱۹).

میدان‌ها و کنش‌ها و عادت‌واره‌ها در پویش و تعامل دائمی هستند. تکوین و ساختار و کارکرد امور انسانی، سیستم‌هایی پیچیده‌اند و رابطه‌های علی نزدیک به هم یا خطی و یکسان جهانی ندارند. در این فرصت می‌توان برای رابطه‌ها و راه‌حل‌های دیگر نیز امکانی را در نظر گرفت. این چیزی است که از تربیت واقعی/فرهینتگی می‌توان انتظار داشت، زیرا امکانات خلاقه آدمی را می‌شناسد و در تعامل هم افزا با هستی (و از جمله با دیگران) گسترش می‌دهد.

مفروض این است که در دوران مدرنیته مقدم، عقلانیت ابزاری، الگو و طرح‌واره‌هایی با

کارکرد تصرف مالکانه جهان، «موفقیت تهاجمی» و قهرآمیز در اعمال اراده کنشگر در تاریخ غلبه دارد. متفکرانی مانند آدام اسمیت کنش‌هایی چون منفعت‌طلبی افراد را از افق مثبتی می‌نگرند و می‌گویند منفعت‌طلبی می‌تواند سبب پیوند وسیع‌تر و سپس وثیق‌تر او با دیگران شود، زیرا حوزه‌های افزایش منافع نامحدود او حوزه‌های همسایگی و همسودی با دیگران است. اگر منافع دیگران نمی‌بود، یعنی بازار و به عبارتی «فهم مشترکی» از «بازار مبادله» نمی‌بود، آنچه او منفعت تلقی می‌کند، بی‌تفاوت، بی‌معنی و بی‌مصدق و منتفی می‌شد. این افق به غلبه عقلانیت ابزاری منجر شد.

در مدرنیته متأخر کوششی برای ترسیم طرحواره‌هایی با کارکرد عقلانیت مفاهمه‌ای، «درک»، و رابطه‌ای تفاهمی مطرح است. نتیجه موضع انتقادی فرهیخته‌وار به هر روی ایجابی است نه سلبی. منتقد سلبی با بی‌اعتمادی به درک همدلانه و با گریز از «تصدیق توافقی»، «معنادار» و «قاعده‌مند» و گریز از حل مسئله و بی‌رگی و بی‌تفاوتی به دنیای کنش اجتماعی و سیاسی، جامعه را به سوی نیندیشیدن، سرسپردگی، درخودتنیدگی، گذشته‌پرستی، انحلال در پول‌پرستی و زرسالاری<sup>۱</sup> می‌راند. به تعبیر فارابی این شبیه شرایط مدینه «نداله» و نیز قدرت آمرانه «مدینه تغلبیه» است. در شرایط سلطه خرد ابزاری، انتظار اصلی از تربیت به تمهید شرایط «موفقیت» به هر قیمت محدود می‌شود.

ملاحظه می‌شود که دیدگاه جدید شامل توصیف و تبیینی از الگوی تعارضی-بیرونی است و در جهت «علمی کردن» تربیت حرکت می‌کند. گرچه تربیت شامل فقط احکام توصیفی نیست و «علمی کردن» برای دسترسی به لایه دیگر آن یعنی احکام هنجاری کمک کارساز نمی‌کند. نیاز به جامعیتی دارد که در فرهیختگی هست. اخلاق فرهیخته‌وار بازنمایی و کاربری روابط همدلانه توافقی همه طرف‌های ارتباط است و از اشرافیت اجتماعی و خاص‌گرایی معرفتی، تقریر برج عاج‌نشینان، عوام‌زدگی و عمل‌زدگی بی‌اندیشه و یکسونگری و اختناق سفید در فضای دیجیتالی دور است. روند روابط و نقد متقابل طرف‌های چنین ارتباط، عینیت اجتماعی ایجاد می‌کند که طی کنش‌های زنده و ارتباط مؤثر فرهیختگی شکل می‌گیرد. پیازه<sup>۲</sup> می‌گوید: منطق، اخلاق فکر است و اخلاق، منطق عمل. می‌توان سخن پیازه را اینگونه ادامه داد

## 1. plutocracy

۲. پیازه، ژان، تربیت به کجا ره می‌سپرد، ترجمه محمود منصور، پریخ دادستان دانشگاه تهران ۱۳۶۹، ص ۳۸۵.

که با منطقی که اخلاق اندیشیدن است، عقلانیت به معنی قبول امکان شناخت و سواد اخلاقی<sup>۱</sup> و قبول اختیار انسانی و رد جبری‌گری و بی‌ارادگی انسان و با قبول امتداد حضور انسان در هستی فعال و مختارانه اوست؛ بازسازی خود و رابطه‌ها است. بازسازی شبیه «تعمیر کشتی در حال حرکت» است (تعبیری از اتونویرا) و ممکن است از خود گذشتن را هم طلب کند. از خودگذشتن، انکار فردیت و خود نیست، بلکه جایگزین شدن در درون بافت وسیع‌تر است (میلر، ۱۳۸۰: ۲۳۴). به نظر می‌رسد این بافت وسیع همان آزادی امکان‌ات عقول جمعی متکثر در گرو استقلال و رشد فردی است و اخلاق مستلزم آن است که فردیت و حقیقت وجودی افراد در تخته‌بند فشارها و اضطرارها - از رهگذر لزوم سازمان، تشکل و مقررات و انضباط - در هم شکسته نشوند. این مستلزم ایمان است، این ایمان انگیزه‌پایداری فرهیختگی است. به قول ادوارد سعید باید ایمان ناخریدنی داشت (عضدانلو، ۱۳۸۵)؛ با چنین ایمانی است که انسان‌ها غایات تلقی می‌شوند.

اخلاق و کنش عقلانی مرتبط یا گاه مترادف رابطه انسان با خود، دیگران، جهان و ما وراء است و زمینه‌های مهم آن عبارت هستند از:

۱. احساس کنشگر بودن، شکوفایی و موفقیت و رضایت فردی (روانی)؛
۲. رشد قواعد اخلاقی<sup>۲</sup> (لازمه کنش فرهیخته‌وار)؛
۳. اخلاق فرهیخته‌وار و کنشگری با گروه و با هنجارها و ارزش‌ها و سازمان‌ها؛
۴. ارزشیابی همدلانه و با «تصدیق توافقی»، «معنادار»ترین و «قاعدهمند»ترین توصیف و راه حل برای هر موقعیت (فعالیت عالی‌تر ذهن).
۵. افزودن بر ذخیره‌الگوها و طرح‌واره‌های اندیشه و عمل و احساس برای به‌سازی جامعه جهانی، کاهش ویرانی، خودویرانگری انسان امروز و به‌سازی هماهنگ جهان و افزودن بر شأن و حرمت آدمی.

رویکرد رفتارگرایانه و سطحی همگام است با فقر الگو و طرح‌واره در تربیت واقعی/فرهیختگی و جامعه‌پذیری. البته نظام تمایلی یا شخصیت یا بیان مسامحه‌آمیز: هویت یا عادت‌واره، بسته‌های پیش‌ساخته نیستند. به تعبیر پیر بوردیو (توسلی، ۱۳۸۳: ۶) محل تلاقی

---

1. Moral literacy

2. context

ذهنیت کنشگر فردی و ساختارهای اجتماعی آدمی را می‌توان طبیعت ثانوی نامید. ژیرار می‌گوید: «کنش» با امور «واقعی» پیوند دارد و فرهنگ، متعلق به حوزه ارزش‌ها است (ژیرار، ۱۳۷۲: ۲۱). کنش فرهیختگی هم تهی می‌ماند و قدرت طلبی جای آن می‌نشیند که اخلاق و عقل را تدابیر لازم برای برنده شدن و «موفقیت تهاجمی» می‌انگارند. بروباکر<sup>۱</sup> کار و اثر جامعه پذیری را فراتر از تربیت (رسمی) پیش می‌برد؛ موفقیت هیچ انقلاب دوام نخواهد داشت، مگر آن که با دگرگونی بنیادی عادت فکری و اخلاقی و نظام توزیع قدرت همراه باشد (رید، ۱۳۵۶: ۲۲). اما کنش نیکی و نیک‌خواهی چنان است که نزدیک شدن عمل و نظر در آن، در شرایط وجودی بالاتر و فرا مادی تحقق می‌یابد. از نظر مطهری وقتی جامعه تعارض‌های خود را حل کند، این مسابقه در نیکی‌ها است که مطرح می‌شود (۱۳۵۹: ۵۹). به نظر می‌رسد در دیدگاه نوصدرایی، مسابقه در نیکی‌ها امکان طرح «تصدیقات حقیقی» البته در مراتب وجودی بالاتر و راهی برای اعراض از جزم باوری یا یکسونگری و یکی از صور توفیق‌آمیز حل مسئله، حل تعارض، عقلانیت و انتخاب همدلانه عمل و نظر است.

### موانع به مثابه منابع فرهیختگی

تفکر فلسفی به فهم و نقد روابط بین سنت و مدرنیته با اقتصاد، مذهب، سیاست و حکومت با هم و با ذی‌نفعان و کنشگران سازمانی و اجتماعی و فردی کمک می‌کند. سوگیری به سوی فضیلت مدنی، شایسته‌سالاری و بهسازی اجتماعی و فردی و حرفه‌ای، ضابطه‌گرایی (نه پول پرستی زرسالاری و کاسب‌کاری و خاص‌گرایی مدرک‌پرستی، انحصارگری نخبگانی معرفت، قدرت، منزلت و ثروت...) چگونگی کاربرد دیوان‌سالاری مردم-روا (دموکراتیک)، و پرهیز از دیوان‌سالاری مزاحم رویکرد وفاق جویانه، هم‌افزا و خردگرایی و پرهیز از جزم باوری، انضباط خشن و نظم یکسویه و آمرانه- نه فرهیختگی- در عرصه کاربرد و مردم-رواسازی. بر این اساس است که کنشگران واقعی در زندگی روزمره از جمله کنشگران فردی، بخش اصلی امکان‌سنجی و نیازسنجی ابعاد اخلاق و عقلانیت و تربیت هستند. مسئله آن است که در شرایط تحولی و تربیتی چگونه می‌توان بین ۵ طبقه نیاز ۱- نیاز پیش‌بینی شده؛ ۲- نیاز احساس

1. J.Brubacher.

۲. معادل Democratic ترکیب مردم- روا و برای Democratization ترکیب مردم- روا سازی پیشنهاد می‌شود.

شده؛ ۳- نیاز تراز (استاندارد)؛ ۴- نیاز مقایسه‌ای؛ ۵- نیاز ابراز شده، هماهنگی ایجاد کرد. اما جایگاه واقعی تربیت /فرهینتگی را چگونه ارزیابی می‌کنند؟ نیازها را از لحاظ معناداری به نیازهای کاذب و اصیل تقسیم می‌توان کرد. ارضای نیازهای کاذب مستلزم رویکرد تهاجمی و بنابراین مانع پرورش سرمایه روان‌شناختی و سرمایه اجتماعی و انسجام و همدلی است و جامعه را دچار بیگانگی و بی‌تفاوتی می‌کند و از اخلاقی‌تر شدن و مهربان‌تر شدن دور می‌کند و را حل فرهیخته‌وار نیست.

اخلاق/ ارزش‌ها در «تجربه زیسته» و در عقل عملی در عرصه عمل و خرد ارتباطی بین الادهانی و شبکه ارتباط (که آن را عینیت اجتماعی حاصل از روابط و نقد متقابل هم می‌نامند) ظاهر و بارز می‌شوند و سلامت نظام شخصیت را محقق می‌کنند که وحدت بخش عقل، اخلاق، نظم فردی و اجتماعی است. وگرنه در واقع دچار تزلزل یا فرسایش می‌شوند؛ همان چیزی که گاه بیگانگی با فرهنگ، از خود بیگانگی و تشدید فرسودگی شغلی (ضعف مفرط عاطفی، مسخ شخصیت و عدم موفقیت فردی)، و گاه «امر غیر اخلاقی و نامعقول» هم نامیده می‌شود.

چالش مبانی و نیز دلالت‌های اجتماعی و فرهنگی است که مسئله‌هایی برای تربیت واقعی/فرهینتگی و جامعه‌پذیری مطرح می‌کند. مثلاً «...هگل... برای فرد هستی‌مند... جایی باز نمی‌گذارد» (کاپلستون، ۱۳۶۷: ۳۲۷). سابقه تاریخی - اجتماعی و چگونگی تکوین شخصیت اخلاقی و جایگاه عقلی را نیز نباید فراموش کرد، شاید بتوان گفت در تاریخ غرب عقل جزئی یا ابزاری که به چاره‌جویی و حل مسئله به شیوه این جهانی بسیار می‌اندیشید سرانجام به رویکرد فراعرفی<sup>۱</sup> و همزیستی دنیای دین و امر عرفی هم رسید، در نتیجه چاره‌جویی زمینی را با امر «آسمانی» مابین نیافت.

اما فقه و سیره و سنت اسلامی چون نیاز مداوم و پایداری برای بازسازی بنیادی خود ندید، به امور دنیوی آن گونه ننگریست که کلیسای کلاسیک. در فقه و سنت اسلامی از ابتدا امر عرفی و دینی درهم تنیده بودند. بعدها به آن شدت که در سرزمین‌های مسیحی در فرایند رنسانس (پیشرو در انسان‌گرایی) رخ داد، تعارض بین عقل و اخلاق عرفی و دینی ظاهر نشد. در غرب مسیحی، امر دنیوی مذموم بود، از همین روی فرهینتگان، انسان‌گرایی و سکولارهای

(امر دنیایی و عرفی) نیرومند و وسیع پدید آوردند تا با حل مسائل به شیوه این جهانی، و چاره‌جویی‌های زمینی تنگناهای طاقت‌فرسای حاصل از مذموم شمردن امر دنیوی و گناهکاری ذاتی و گمراهی فلج‌کننده انسان را بگشایند. در فقه امامیه، عدل و عرف معیارهای استخراج احکام و فتوا هستند.

نوشته‌اند که تمدن ایران، تمدن کمیابی است (پرهام، ۱۳۶۲) و مبنای دیرینه آن تولید خرد آسیائی بوده است نه تنعم دیرپا. فرهنگ ایران در معرض دستبرد زورگویان (اصحاب مصالبه) بوده و کم‌تر فرهنگ صراحت اختیار بوده است؛ و آرمان‌گرایان نیز گاه «متن» فلاح و تقوی را با انگاره‌های فرهنگی سلب و جبر نفی می‌خوانده‌اند و پرهیز و گریز را رنگ و لعاب و رایحه معنویت می‌بخشیدند. فرهنگ گذشته ما، هر چند که از احترام به انسان خالی نیست، اما تا حدود زیادی دوگانه‌انگاری عالم معنا با عالم ماده را پذیرفت و جان و خرد پناهگاه روح و فکرت شد، نه حقوق فردی. فرهنگی که پیوسته از وجد و شور آزادی و اختیار محروم بماند و در بند پرهیز و گریز و بازتولید غیرمبتکرانه فرهنگ محدود بماند به تعبیر صاحب نظری، فرهنگ سکوت (فرر، ۱۳۵۵) است و از توانمندی حل مسائل و تصحیح چرخه‌های معیوب بی بهره است<sup>۱</sup>، اما از سوی دیگر فضیلت اخلاقی و فرهیختگی، تدبیر عقلی - اخلاقی برای تصحیح چرخه معیوب رابطه انسان در چهار عرصه هستی است. رابطه فرد با هستی و با جامعه یک رابطه تکمیلی است. به بیان دیگر او مکمل جامعه است. فقدان سلامت اخلاقی از توانمندی ما برای سازگاری فعالانه که محور ایجاد یک منبع کنترل درونی است، خواهد کاست و به عناد با خود و دیگران و جهان می‌انجامد، فرهیختگی گشودگی به روی جهان و دیگران است.

بعضی محققان بر آن هستند که مسئله و تعارض مهم ایران این است که روح دینی وسیله تجددخواهی شد و به تمدن جدید، صفت شریعت دادند (داوری، ۱۳۵۷)، اما این روند بخشی از روند فتح شیفته‌وار نهادها به دست قدرت‌های اجتماعی جدید است. ایمان (اخلاق و عقلانیت) جدید سیاسی یا دینی را نمی‌توان ناهمدلانه، به سادگی و یک‌جانبه و عجولانه وسیله حل مسئله تاریخی و حصول نتیجه و عمل مطلوب قرارداد. شاید کارکرد فرهیخته‌گان و

۱. از اینرو نگارنده «سه گانه ای» توصیفی و تبیینی را در سبب شناسی تاریخی ضعف فرهیختگی پیشنهاد می‌کند: بعضی الگو و طرح واره‌های سابقاً رایج مانند چماق (تهدید) و شلاق (مجازات تزدیلی) و شلتاق (کژپیمانی)، بی‌اعتمادی و پیمان ناپذیری، بی قانونی، ناپایبندی به شفافیت هنجارها و ارزشها) که از تعارض حوزه عمومی و اجتماعی نبود تفاهم با حوزه قدرت آمرانه - و نه انتخاب فرهیخته وار - خبر می‌دهد.

صدای منتقدان توصیف آزادانه و تفصیلی برای شفاف‌سازی و بازسازی پدیده‌ها است تا بتوان به گفته بارن «جنبه‌های پنهان آن‌ها را بی‌واسطه درک کرد» (بارن، ۱۳۸۱: ۵۵۸).

یک صاحب‌نظر می‌نویسد: دولت‌هایی که در قرن بیستم بیش از دیگران به بهره‌برداری از پیشرفت‌های فنی ابراز شیفتگی می‌کردند در ایذاء و آزار و بی‌رحمی نیز سرآمد دیگران از آب درآمدند (باترفیلد، ۱۳۵۳: ۷۴). ایدئالیسم<sup>۱</sup> فنی یا این ابرمتن که کالبد نو دارد، اماگویی در اینجا کنشگران فردی، «حل مسئله» اساسی را مربوط به خود نمی‌دانند و از آن می‌گریزند؛ عافیت‌جویانه نسبت به تنظیم کارکردهای متعارض، بی‌اعتنا می‌شوند. مسائل و تعارض‌های معرفت و شخصیت دریافت ابزارگرایانه ور و دوری از عقل مفاهمه‌ای، گرایش دائم شخصیت و ذهن را به ادراک «جان» (جهان معانی و ارزش‌های فرامادی<sup>۲</sup>) و جهان، جامعه و معرفت چون وحدتی خلّاق، به ناکامی می‌کشد.

نتایج تحقیقی حاکی است که دو دسته ارزش در دو سوگیری کنش اجتماعی قابل تشخیص هستند. دسته اول ارزش‌هایی که به افزایش ثروت از راه تولید ارج می‌نهد و دسته دوم ارزش‌هایی که به افزوده شدن ثروت از راه تولید، گرایش منفی دارد و تصاحب (نه تولید) اساس ثروت است. ارزش‌های نوع اول در جوامعی که در صنعت پیشرفته هستند و ارزش‌های نوع دوم در امریکای لاتین رایج است (پاولسون، ۲۰۱۵). مسئله رانت‌جویی و آثار آن متناسب با ارزش‌های نوع دوم است که باید از دید عدل و عدالت، انسجام اجتماعی و اخلاقی بررسی شود.

**ساز و کار اجتماعی اخلاق (هنجارها و ارزش‌ها):** «فراهم آمدن اجتماع جامعه‌ای<sup>۳</sup> و مهم‌تر شدن هویت جامعه‌ای نسبت به سایر هویت‌های جمعی مثل هویت خانوادگی، هویت محله‌ای، هویت محلی، هویت قومی و زبانی، هویت‌های سازمانی و غیره است و همبستگی اجتماعی به غریبه‌ها هم بسط می‌یابد و برادری قبیله‌ای جای خود را به برادری باهمه

۱. نگارنده اصطلاح ایده‌آلیسم فنی را از باترفیلد وام گرفته است. ماکس وبر در مورد وضع مدرنیته می‌گوید دنیای مدرن دنیای عقل‌گرائی، ترویج آزادی، رفاه، ناامیدی و سرخوردگی، اعتراض همیشگی و قفسی آهنین است.  
۲. اصطلاح مادی (material) و فرامادی (post-material) را نگارنده از رونالد اینگلهارت (۱۳۷۵) بر گرفته است.

می‌سپارد. و «زمینه عینی را برای بسط اعتماد اجتماعی فراهم کرده و اجازه می‌دهد که تعاملات اجتماعی در جامعه به صورت گسترده، روان و بیشتر با سوگیری عام‌گرایانه جاری شود» (چلبی، ۱۳۸۲: ۳۱-۳۰) و «مسائل را تقسیم‌پذیر به دو دسته مسائل ماهوی نظم اجتماعی (همکاری و تعاون اجتماعی، نظارت اجتماعی) و همچنین مسائل عارضی (مانند استثمار و استبداد) دانسته‌اند.» (چلبی، ۱۳۸۲: ۱۶). ماندگاری بدیل‌های پُر امکان و اعتماد‌آمیز، موضوع را به طرز نمایانی جالب توجه می‌کند، این تجربه‌های تاریخی از رویکرد پر دامنه و پر امکان و پر بدیل رابطه عقل و دین پدید آمدند. برای ایرانیان طی فرایند تجارب تکوین هویت «چهل تکه» در اواخر قرن سوم تا قرن پنجم آشنا، دلچسب و چاره‌ساز و مولد بوده است<sup>۱</sup> از لحاظ تاریخی درباره دوره طلایی تاریخ ایران، یکی از پژوهندگان می‌گوید این نویسندگان دایره‌المعارف فرانسه بودند که شبیه گروه اخوان‌الصفاء شدند (ارشاد، ۱۳۸۱: ۱۵۴). به سخن این پژوهشگر اضافه کنیم که در دوره طلایی عقل و اخلاق تاریخ ایران، پس از اسلام، پیش از غلبه تعصبات ویرانگر از لحاظ اجتماعی دست کم به‌طور غیرمستقیم موجبات فهم و مدارا و حتی لذت بردن از تنوع «اراده‌های دیگری»<sup>۲</sup> فراهم می‌آمد.

در لایه‌های عمیق‌تر وجود شکاف بین درون - فرهنگ‌پذیری<sup>۳</sup>، و برون فرهنگ‌پذیری<sup>۴</sup> به خودی خود مانع انسجام باورها و فرهنگ نیست و حتی اگر بتواند موانع اعتماد کارجمعی و کار گروهی را به دستور روز تبدیل کند<sup>۵</sup> به فرهیختگی موضوعیت و روزآمدی می‌دهد، هم

۱. اشاره به حافظ و کسب جمعیت از آن زلف پریشان کردم: اخلاق فرهیخته و آراز راه مقبولیت روایت دو طرفه و چند طرفه تمرین و شکوفاندن ابعاد وجودی، شیفتگی افراطی و یا تمایلات پرهیز و گریز و «پرشانی» و فردیت و شخصیت خلاق را تبدیل به گفتگوی (دیالوگ) آزاد و «پرشانی» را به «جمعیت» و بسامانی بدل می‌کنند. در دوران طلایی تمدن ما بروز پایدار توانایی تبدیل هویت موزائیکی و چهل تکه به هویت‌های بسامان بخشی مهم که ناشی از فرهیختگی اخلاقی و تصدیق عقلی گروه‌های اثرگذار بود. با پایان دوره طلایی تمدنی ما - مثلاً در عصر حافظ - فرهیختگی اخلاقی و تصدیق عقلی به نخبگان و بویژه نخبگان صوفی و عارف محدود شد. قبل از حافظ مولوی هم با اشاره به محدود شدن دامنه و شمار فرهیختگان واقعی گفته بود: از هزاران خلق یک تن صوفی اند مابقی در دولت او می‌زیند.

۲. هویت چهل تکه را از داریوش شایگان اقتباس کرده‌ام. او به مناسبت دیگری به کار می‌برد (۱۳۸۰: ۱۵ و ۲۱۴).

3. enculturation
4. acculturation
5. Agenda setting



عقل و هم اخلاق را ارتقاء می‌بخشد. با مفروض تاریخی درک لزوم جامعه‌پذیری و انسجام اجتماعی ایجابی پرمایه، تغییر فرهیخته‌وار را به جان می‌خرند<sup>۱</sup>. راستی و درستی بر پایه مشروعیت و مقبولیت روایت دو طرفه و چند لایه از مسائل و راه‌حل‌هاست، در این نوشته آن «تصدیق توافقی»، «معنادار» نامیده شده است.<sup>۲</sup> شاید بتوان گفت در تاریخ غرب عقل جزئی یا ابزاری که به چاره‌جویی و حل مسئله به شیوه این جهانی بسیار می‌اندیشید سرانجام به رویکرد فراعرفی<sup>۳</sup> و همزیستی دنیای دین و امر عرفی هم رسید، در نتیجه چاره‌جویی زمینی را با امر «آسمانی» مابین نیافت.

رابطه‌ای تکمیلی و همزی‌گرانه کنشگر فردی و جامعه مفروض است. در تربیت و جامعه‌پذیری اخلاقی، تعارض‌ها را نه تنها نباید مانع شمرد، بلکه تعارض‌ها، تفاوت‌ها و فردیت‌ها را منع نیرو می‌توان دانست. و فردیت مبتکرانه و مختارانه است که خود بنیاد مسئولیت‌گرایی را تشکیل می‌دهد. رویکرد فرهیخته‌وار ضرورت حل مسئله را با عمل‌زدگی مشتبه نمی‌کند. با فرهیختگی، قلب و روح، به روی هستی‌های دیگرگشوده است. چیزهایی که موانع بودند با فرهیختگی، ممکن است به منابع تبدیل شوند. فرهیختگی به‌طور واضح و بارزی مدافع جان‌مایه و شرط ضروری آزادی - آزادی عقل و اندیشه انسان - و کاشف «فردیت» کنشگری فردی انسانی است.

### بحث و نتیجه‌گیری

رویکرد رفتارگرایانه توانایی برون رفت از تنگنای الزامات انضباط بیرونی، نظم و کنترل دست‌آموزگرانه، افسون‌سازی و باورهای جزمی درباره ماهیت نظم اجتماعی و تربیت فردی را ندارد. در غیاب عقلانیت، تربیت واقعی هم مغلوب جریان «موفقیت تهاجمی» می‌شود و رسالت واقعی آن از هم می‌گسلد. فرهیختگی واقعی گریبان دانایی و امر عقلی و هنجارهای علمی و دانایی را از سرپنجه جهالت، نیرنگ و بد اخلاقی آزاد می‌کند.

اخلاق و عقل پیش‌نیاز نظم اجتماعی و تربیت فردی هستند. طرح‌واره‌های جامعه‌پذیری مجموعه عرفی‌ترین الگوهایی است که جامعه برای آماده‌سازی نسل کنونی و آینده و زندگی

۱. زیربسیاری مشتاق اند برای آن پرنده ای که از قلب‌ها گریخته و نامش ایمان است. ایمان.

فردی و اجتماعی آنها - در قالب رسمی و غیر رسمی - مستقر و فعال می‌سازد. با تدقیق در تفاوت و شباهت‌های جامعه‌پذیری با تربیت واقعی/فرهینتگی می‌توان گفت تربیت واقعی دیرپاب‌تر است و به فرهینتگی نظر دارد و با رویکرد ایجابی، تجربه عقلی، اخلاقی و کنش و تجربه فرهینتگی را فراهم می‌آورد و بدین‌گونه سرمایه اجتماعی و سرمایه روان‌شناختی مربی و روشنفکر را پرمایه می‌سازد. این کنش فرهینتخته‌وار است که نماد زنده‌پویایی و هماهنگی طرحواره‌ها و الگوهای تفکر و کنش مورد مطالعه است. دوکرانه تجربه زیسته یعنی کرانه رویکرد رفتارگرایانه در خدمت عنصر تهاجمی «موفقیت» و کرانه دوم همسو یا رابطه انسانی تسهیل رابطه عقل و اخلاق و «درک» مشترک و احترام به فرهینتگی است. تربیت همانا چیزی جز کنش و واکنش این دو وجه و حل مسئله و رهیابی نیست. تعارض بخش جدایی‌ناپذیر زندگی است و با فرهینتگی طرف‌های تعارض است که قابلیت آن را پیدا می‌کند که بزرگ‌ترین منبع الهام در هنر زندگی باشد. زیرا موقعیت برای حل مسئله و تسهیل چرخه عقل و اخلاق فراهم می‌کند. از همین روی، با انگیزه علت‌ها و دلیل‌های نو شونده، مسائل نو هم پدید می‌آورد. شبکه‌های اجتماعی در این باره نقش دو لبه گسترش دانش یا دست‌آموزگری سلطه‌جویانه دارند.

راه‌حل فرهینتخته‌وار و بهسازی رابطه‌ها و افزودن چیزهای ارزشمند به جهان و ساختارهای سیر تکوین و کارکردهای فرهنگی و اجتماعی، سرشت ساده و خطی<sup>۱</sup> ندارند. زنجیره علیت‌ها از هم دور هستند و به فعالیت راهیابی<sup>۲</sup> فرایندنگر، تحلیل و با هم‌نگری نیازها و خواسته‌های همه گروه‌های اجتماعی براساس عوامل متعدد نیازمند هستند. برای راه‌حل فرهینتخته‌وار تسهیل رابطه عقل و اخلاق تمهید «عدالت ادراک شده» ضروری است: حق مطرودان ستمدیده نیز از آن رو که «دیگران را نباید ابزار انگاشت» با «تربیت مرزها»<sup>۳</sup> و رفع فقر الگو و طرحواره‌های تربیت و جامعه‌پذیری تا حدی ادا می‌شود. معناداری با شناخت نیازها و تشخیص هنرمندانه و عالمانه اخلاق اندیشه (منطق) و منطق رفتار(اخلاق) به دست می‌آید. نیازها را از لحاظ معناداری به نیازهای کاذب و اصیل تقسیم می‌توان کرد. ارضای نیازهای کاذب مستلزم رویکرد تهاجمی و

- 
1. algorithmic
  2. heuristic activity
  3. Border education

بنابراین، مانع پرورش سرمایه روان‌شناختی و سرمایه اجتماعی و انسجام و همدلی است و جامعه را دچار بیگانگی و بی‌تفاوتی می‌کند و از اخلاقی‌تر شدن و مهربان‌تر شدن دور می‌کند و راحل فرهیخته‌وار نیست.

فرهیختگی یا تکیه بر کنش ارتباطی عقل و همزاد آن آزادی، ممکن است احساس مسئولیت، احساس گناه، ترس از آزادی و ترس از اختیاراندیشیدن، احساس غربت را نیز برانگیزد. اما این عوامل، ظرفیت مثبتی هم دارند؛ می‌توانند حتی همراه ترس از مرگ، انسان را به سوی کنشگری، آفرینش و آفرینش‌گری برکشند. فرهیختگی باید سه عنصر احترام (به کرامت فردی و اجتماعی)، رشد و شور زندگی را تلفیق کند. به‌ویژه با چنین مایه‌ای از همدلی است که کنشگران فردی و سازمانی در دنیای امروزین، با حس خوداثربخشی فرهیخته‌وار، به خوبی از میراث اخلاقی بشریت قدرشناسی نیز خواهند کرد و چیزی بر آن خواهند افزود. فرهیختگی بدین معناست که قلب و روح من به روی هستی‌های دیگر بسته نیست و هر ارتباط فرهیخته‌وار با اراده‌ها و هویت‌های دیگر می‌تواند قطعه‌ای از بهشت باشد. چیزهایی که موانع بودند با فرهیختگی ممکن است به منابع تبدیل شوند. منظور از عقلانیت که زمینه‌ساز جامعه‌پذیری اخلاقی تواند بود، متمایز ساختن ترکیبات آمیختگی و در هم‌تنیدگی و تمیز ارزش‌ها و نیازهای اصیل از نیازهای کاذب و در نتیجه بیان امکان تربیت و به‌ویژه آزادی عقل و عاملیت (و کنش‌گری متناسب آن) فرهیخته‌وار و آزاد و ناقدانه فرد در ترکیب خواسته خود با ارزش‌ها و رهایی از فشار ساختارها و افسون‌ها است. استمرار و انسجام فرهنگ، شخصیت انسان، در فرایند رابطه‌ای تعاملی، روایتی چندجانبه، بین‌الذهانی، جدلی و چند صدایی رشد می‌کند. این پژوهش می‌خواهد تربیت و کوشش رهیابانه آن در فرایند تکوینی و تاریخی تأثیرگذاری تحول عقلانیت و اخلاق بر تربیت واقعی/فرهیختگی و جامعه را مرور کند. تربیت واقعی گریبان دانایی و امر عقلی و هنجارهای علمی و دانایی را از سرپنجه جهالت، نیرنگ و بد اخلاقی آزاد می‌سازد. انتظار این است که در فرایند رابطه‌ای تعاملی، روایت‌های چندجانبه، بین‌الذهانی، جدلی و چند صدایی انتقادی را به مسئولیت مشترک و رشد تبدیل کند.

فرهیختگی نیز بسا که در نظام رسمی و دانشگاهی مغفول مانده است و در معاونت‌های فرهنگی و فوق برنامه محدود و حتی گاه تحقیر می‌شود. تربیت اخلاقی (فرهیختگی)، کاری هنرمندانه در عرصه‌های تجربه زیسته است که در آن ناهمواری‌ها و دو انگاری‌های فرهنگی

فردی، سازمانی و جمعی و سیاسی، بدون افسون شدن یا مرعوب شدن در برابر عنصر قدرت موفقیت تهاجمی، هموار یا تلفیق می‌شود. کنش فرهیختگی هم از عقل و اخلاق محروم می‌ماند و به قدرت تقلیل می‌یابد و در قبضه قدرت‌مداران و دست‌آموزگری نخبگان و «توجیه‌گران» هم راز آن‌ها باقی می‌ماند که جهان و جامعه را عرصه نزاع و تقابل می‌بینند و اخلاق و عقل را تدابیر لازم برای برنده شدن و «موفقیت تهاجمی» می‌انگارند. هدفی به نام موفقیت - که بدون فرهیختگی چیزی جز موفقیت تهاجمی و تسخیر حریم‌ها و امیدهای دیگران نیست، مخل آزادی و مهم‌تر از همه نافی تربیت عقلی و اخلاقی است. فراتر از هنجارهای اجتماعی متعارف، این فضیلت‌ها و فرهیختگی/«مکارم اخلاقی» است که امکانات متعالی‌تر کنشگری انسان را نشان می‌دهد که از مسیر سازگاری خلّاق می‌گذرد. داور نهایی امور عقلی و اراده آزاد است که خود را از قید زنجیرها، بت‌ها و غارها و از «ایده‌نولوژی موفقیت تهاجمی» رها کرده باشد و رابطه عقل و اخلاق را غنی‌تر و هم‌افزاتر کند.

## منابع

- ارشاد، فرهنگ (۱۳۸۳). مقایسه‌ای تاریخی در تحول عقل‌گرایی و انسان‌گرایی در شرق و غرب، مجله جامعه‌شناسی ایران، ۱(۵): ۱۵۹-۱۴۶.
- اینگلهارت، رونالد (۱۳۸۲). تحول فرهنگی در جامعه پیشرفتی صنعتی، ترجمه مریم وتر. تهران: کویر.
- باترفیلد، هربرت (۱۳۵۳). دانشگاه و آموزش و پرورش در جهان امروز، ترجمه محمدعلی کاتوزیان. شیراز: دانشگاه شیراز.
- بارن، تی. ای. (۱۳۸۱). تقادی و خیرگی فرهنگی، ترجمه علیرضا کیامنش در محمود مهر محمدی (پدیدآورنده). برنامه درسی: نگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: به‌نشر.
- باقری، خسرو (۱۳۸۶). جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت در میانه نظر و عمل: تأملی بر واپسین چالش فلسفه‌های تحلیلی و قاره‌ای، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۶(۲۰): ۸۷-۱۰۸.
- بتلی، میشل (۱۳۸۵). بحران در روش، ترجمه علیرضا ملایی توانی، نامه تاریخ پژوهان، ۳۵-۱۸.
- بودون، ریمون و بوریکو فرانسوا (۱۳۸۵). فرهنگ انتقادی جامعه‌شناسی، ترجمه عبدالحسین نیک‌گهر، تهران: فرهنگ معاصر.
- پیاژه، ژان (۱۳۶۹). تربیت به کجا رهمی سپرد، ترجمه محمود منصور، پریخ دادستان تهران: دانشگاه تهران.
- پرهام، باقر (۱۳۶۲). کیفیت زندگی (گروه نویسندگان)، زندگی و شهر. تهران: آگاه.
- توسلی، غلامعباس (۱۳۸۳). تحلیلی از اندیشه پیروردیو درباره فضای منازعه آمیز اجتماعی و نقش جامعه‌شناسی. فصلنامه علوم اجتماعی، ۲۳(۱): ۲۵-۱.
- چلبی، مسعود (۱۳۷۵). جامعه‌شناسی نظم. تهران: نی.
- خزاعی، زهرا (۱۳۸۵). عقلانیت و اخلاق، فصلنامه اندیشه دینی، ۶(۲۱): ۲۳-۵۰.
- دادرس، محمد و نقیب زاده میرعبدالحسین (۱۳۸۶). زبان، مسئله‌ای معرفتی در آراء فیلسوفان و مربیان، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳(۳): ۹۵-۱۱۷.
- داوری، رضا (۱۳۵۷). کلیاتی درباره آشنایی با تفکر اروپایی. تهران: سروش.
- رهنما، اکبر (۱۳۹۱). تربیت اخلاقی از منظر پست مدرنیسم با تأکید بر اندیشه‌های اخلاقی ریچارد رورتی، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۸(۴): ۱۱۹-۱۴۰.

- دکارت، رنه (۱۳۸۹). مجموعه آثار، جلد ۴، ص ۲۸۴ به نقل از موحدی، محمدجواد، «اخلاق دکارت»، فصلنامه اخلاق، پائیز، ص ۲۶۳.
- رید، هربرت (۱۳۵۶). هنر و زندگی. آینده سرمایه‌داری. ترجمه احمد کریمی. تهران: بابک.
- زخودلسکی، بوگدان (۱۳۵۸). آموزش و پرورش میان بودن و زیستن. ترجمه محمدعلی نقوی. دانشگاه خوارزمی تهران: نمای تربیت، جلد ۶.
- ژیرار، آگوستین (۱۳۷۲). توسعه فرهنگی. ترجمه عبدالحمید زرین قلم، پروانه سپرده و علی‌هاشمی گیلانی. تهران: مرکز پژوهش‌های بنیادی.
- سجادی، سیدمهدی و ابوالفضل علی‌آبادی (۱۳۸۷). تبیین نظریه اخلاق در فلسفه مدرن (کانت) و پست مدرن (فوکو) و نقد تطبیقی دلالت‌های آن برای تربیت اخلاقی، فصلنامه تعلیم و تربیت ۲۴ (۱)، ۱۳۷-۱۶۴.
- شایگان، داریوش (۱۳۸۰). افسون‌زدگی جدید، هویت چهل‌تکه و تفکر سیار. ترجمه فاطمه ولیانی. تهران: نشر و پژوهش فرزانه روز.
- صلیبی، ژاسنت (۱۳۸۲). فرهنگ توصیفی روان‌شناسی اجتماعی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۶۰). المیزان، ج ۳، ص ۲۹ به نقل از «عقل چیست»، پایگاه اطلاع رسانی حوزه.
- عضدانلو، حمید (۱۳۸۵). نقش روشنفکر، تهران، نی.
- علیزاده ثانی، محسن و فانی، علی اصغر (۱۳۸۶). تأثیر فساد اداری بر توسعه انسانی جوامع، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، انجمن ایرانی اخلاق در علوم و فناوری، ۲(۱): ۱۷-۳۰.
- فرر، پائولو (۱۳۸۶). فرهنگ سکوت، ترجمه علی شریعتمداری، تهران: چاپخش.
- کاپلستون فردریک (۱۳۷۲). تاریخ فلسفه (از فیشته تا نیچه)، ترجمه داریوش آشوری، جلد هفتم، تهران: سروش.
- کاردان، علی محمد (۱۳۸۱). سیر آراء تربیتی در غرب، تهران: سمت.
- محقق، مهدی (۱۳۹۰). برخی از اصطلاحات فلسفی در شعر ناصر خسرو، پژوهش‌نامه ادبیات تعلیمی (پژوهشنامه زبان و ادبیات فارسی)، ۳ (۹): ۱-۱۶.
- ماهروزاده، طیبه (۱۳۸۴). دین و ارزش‌ها از دیدگاه کانت و فیلسوفان نوکانتی، فصلنامه

اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱(۱):۷-۱۸.

نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۴). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، تهران: طهوری.

Alfarabi. (1968). *Fusul mabadi ara ahl al madina alfadila*. In Muhsin Mahdi (ed), *Kitab almilla*, beriu, Imprimerie Catholique.

Barojas J. (2004). teacher training as collaborative problem solving. *Educational Technology & Society*, 7 (1), 21-28. [http://www.ifets.info/journals/7\\_1/4.pdf](http://www.ifets.info/journals/7_1/4.pdf).

Brubacher.J.(1939). *modern philosophies of education*, McGraw-Hill.

[www.journals.sfu.ca/paideusis/index.php/paideusis/article/download/253/157](http://www.journals.sfu.ca/paideusis/index.php/paideusis/article/download/253/157)

Higgins, Patricia J.(1976). The conflict of acculturation and enculturation in suburban elementary schools of Tehran. *Journal of Research & Development in Education*, Vol 9(4), 102-112.

<http://psycnet.apa.org/psycinfo/1977-29371-001>

Powelson John P.(2015). *The Institutions of Economic Growth: A Theory of Conflict Management*, in

<https://books.google.com/books?id=1ZF9BgAAQBAJ&pg=PA153&lp>

---

## **The Relationship between Reason and Morality**

---

Ali Zekavati Gharagozlou<sup>1</sup>  
Kharazmi University, Tehran, Iran

### **Abstract**

From past to present, the most important human issues which were also responsible for social order and individual education were morality and wisdom. Wisdom and morality have an inevitable relationship with socialization. In the absence of one of these issues deception and immorality appear in the society under the adorned names such as policies and necessities of management, lobbying, order, discipline, etc. The present study aimed at evaluating the rational solution and describing the historical trend of growth in wisdom. As well, this research draws some certain prescribed conditions. The study was based on enlightening and description of concepts and explaining technical differences. The realization of the relationship between culture, ethics, education and socialization approach in rationality through thoughtful learning and action engagement was considered. Here, wisdom means free and critical approach which is the symbol of dynamism and coordination between actions and patterns of thinking, feeling and action schemas. The other approach is behaviorism which is based on the conditions of external discipline, order and control through intimidation, manipulation, enchantment, dogmatic beliefs about morals and social order. The differentiation of the two approaches does not confuse moral education and socialization. In the absence of a rational course, the real education is prevailed over by

---

<sup>1</sup>. zekavati@chmail.ir

Reseived:2015/3/9      Accepted:2016/8/23

DOI: 10.22051/jontoe.2016.2395





the trend known as “evasive successfulness”. The real wisdom and education frees the society from distrust and indifference.

*Keywords:* Reasoning; Morality; Education; Socialization; Education; Evasive successfulness