

معنای زندگی از نظر غزالی و دیویی

منصوره حسینی^۱*

چکیده:

آنچه در بحث پرسش از معنای زندگی اهمیت دارد، تحلیل خود معناست. در تفسیر معنا سه دیدگاه قابل ذکر است: هدف زندگی؛ کارکرد زندگی و ارزش زندگی. مفهوم زندگی نیز باید مورد مذاقه قرار گیرد. آیا زندگی به معنای بیولوژیکی آن مورد نظر است یا مراد از زندگی، زندگی معنوی انسان نیز هست؟ پس از مشخص شدن این مسائل نظر دو اندیشمند را در این باره جویا می شویم.

در این مقاله به بررسی معنای زندگی از دیدگاه غزالی و دیویی می پردازیم. این دو از مریبان تربیتی محسوب می شوند اما هر کدام متعلق دو دیدگاه متفاوت سنت دینی و مدرن می باشند.

جهان بینی و شناخت حقیقت انسان در درک معنای زندگی بسیار موثر است. معنای زندگی از دیدگاه غزالی که متعلق سنت اسلامی است تقرب الاهی و سعادت اخروی است. از نظر او اساس خلقت، فضل و رحمتی است که به نوع انسان افزوده شده تا او به کمال دست یابد. اما دیویی که از اندیشمندان مدرنیته محسوب می شود ارزش اساسی زندگی را در تاثیر عملی انسان در تطبیق با محیط می داند. او پراگماتیست است و معتقد است ملاک و ارزش هر چیزی در نفع و رضایت بخشی در عمل است؛ پیشرفت از نگاه او همان معنای زندگی است.

در حقیقت معنای زندگی برای هر دو اندیشمند پیشرفت است اما غزالی به پیشرفت معنوی نظر دارد و از نظر دیویی پیشرفت مادی است که به زندگی معنا می دهد.

کلمات کلیدی: معنا؛ زندگی؛ معنای زندگی؛ سنت دینی؛ مدرن؛ غزالی؛ دیویی.

مفهوم معنای زندگی

بحث از معنای زندگی در دوران مدرن مطرح شده است. در حقیقت زمانی که انسان از طرح الاهی فاصله گرفت مساله معنای زندگی به شکل معضلی وارد عرصه حیات زندگی او شد. علت گرفتاری بسیاری از بیماران به یاس و نومیدی رو در رو شدن با بعضی دلواپسی های غایی وجودی است. شاخص ترین این دلواپسی ها عبارتند از: مرگ، تنهایی، آزادی و پوچی؛ مضامینی که ستون فقرات روان درمانی را می سازند. (یالوم: ۱۳۹۲، ۳۳۶) ادیان برای این مشکلات پاسخ هایی را مطرح کرده بودند که حال با کنار رفتن آن این مسائل خودنمایی می کردند.

فضایی که این سوال در آن مطرح شد فضای غبار آلودی بود. اعضای حلقه وین اعتقاد داشتند که طرح این پرسش درست نیست چون معنای زندگی خصیصه ای قابل آزمون نیست و پرسش از معنا خود بی معنا است. فروید هم می گفت این پرسش زمانی مطرح می شود که انسان دچار اختلال روانی شود. نیچه طرح این سؤال را خطرناک می دانست و درگیری با آن را برای زندگی سودمند نمی دانست. عده ای هم طرح این سؤال را ورای عقل نظری می دانند. عده ای دیگر سؤال را سؤالی بی فایده و عده ای هم آن را مغالطه می دانند. برخی آن را خطا می دانند و می گویند معنا را نباید به زندگی نسبت داد. چون معنا به کلمات، جملات، نمادها و امور زبانی مربوط است و مقولات غیرزبانی را نمی توان به آن نسبت داد. زندگی هم مقوله ای غیرزبانی است. مشاهده می کنید که راجع به این سؤال نظریه های مختلفی وجود دارد. عده ای می گویند فوری ترین و جدی ترین سؤال، همین است. آلبر کامو در سخن معروف خود بیان می کند که جدی ترین سؤال فلسفه پرسش از خودکشی است و در تحلیل خود، مسئله خودکشی را به این سؤال برمی گرداند که آیا زندگی ارزش زیستن دارد یا نه؟ (علیزمانی: ۱۳۹۴) گروهی نیز معتقدند زندگی معنای خود را از مرگ می ستاند. تفسیر زندگی و فهم اعماق نظری آن، بدون درک عمیق از مسئله مرگ، امکان ندارد. مرگ و همه آنچه درباره آن می دانیم و در متون دینی خوانده ایم، عامل موثری در تربیت اخلاقی و تنظیم روابط سالم میان انسان هاست. از همین جاست که می توان مدعی شد که بیشترین فایده مرگ اندیشی برای زندگی است. (بابایی: ۱۳۸۲، ۱۶۲ و ۱۶۴)

بعد از این مقدمات می گوییم زندگی معانی متعددی دارد. اما دو معنای اصلی آن یکی زندگی به معنای زیستن، زنده بودن و یا به تعبیر دیگر معنای بیولوژیکی و زیست شناختی کلمه است و دیگری زندگی به معنای حیات معنوی با توجه به حقیقت آدمی و یا تحقق بخشیدن کمالاتی که به نحو بالقوه در همه انسان ها وجود دارد. (اعوانی ۱۳۸۲، ۵) مسئله

بعدی این است که آیا هدف زندگی را می توان کشف کرد یا باید آن را جعل کرد. به عبارت دیگر انسان معنایابی می کند یا معنا دهی؟

اگر به وجود خدایی متشخص و انسانوار قائل باشیم که خالق زندگی یا معطی آن است، در این صورت می توان گفت که این خدا از آفرینش یا بخشش زندگی، لابد هدفی داشته است. با این فرض، و اگر مراد از "هدف زندگی" هدف آفرینش یا بخشش زندگی باشد، هدف زندگی علی الاصول امری کشف کردنی است. اما اگر اصلاً به وجود خدا قائل نباشیم یا به وجود او قائل باشیم ولی او را غیر متشخص بدانیم یا متشخص هم بدانیم ولی نانسانوارش بینگاریم، در هر سه صورت، به هیچ روی از هدف خدا از آفرینش یا بخشش زندگی نمی توان دم زد تا نوبت به این مساله برسد که این هدف امور کشف شدنی است یا جعل کردنی. (ملکیان: ۱۳۸۲، ۱۱ و ۱۲)

بر این اساس دو رویکرد نسبت به معنای زندگی می توان استنباط کرد. یکی اینکه زندگی فی نفسه دارای معنا است و باید آن را کشف کرد و دیگری آن که زندگی در ذات خود دارای معنی نیست و بایستی معنی ای برای زندگی جعل کرد. (علیزمانی: ۱۳۹۴)

غزالی و معنای زندگی

غزالی را برگزیدیم زیرا از مریبان بزرگ و تربیت پژوهان بنام جهان اسلام است که اندیشه های او قرنها بر فرهنگ تربیتی جهان اسلام حاکم بوده است و مریبان بزرگی در روشها و نگارشهای خود خواسته یا ناخواسته از آثار و افکار او الهام گرفته اند. در نظام تربیتی او فلسفه تربیت از فلسفه آفرینش جدا نیست. (رفیعی: ۱۳۸۱، ۳: ۹)

بررسی زندگی غزالی خود بهترین روش برای درک معنای زندگی از نظر اوست. او در پی رهایی از شک دستوری، جویندگان حقیقت را چهار نحله دید و به مطالعه انتقادی آموزه های آنها پرداخت. دانست بنیاد کار بر تقواست. در خویش جستجو کرد، نشانی نیافت. بر خود شورید که چه نشسته ای کسی را قباله بر عمر مقدر نداده اند. سپس عزم استوار کرد و به چالش با خویش برخاست؛ چون نیک نظر کرد حتی تدریس و عملش پلشتی بود و بوی گند دنیا می داد. غزالی باور داشت که هرچه، آدمی در بند آن است، بنده آن است. این بود که به امید رهایی، اختیار از کف رفته، پریشان و حیران، دست نیاز به حضرت بی نیاز برد- اجابت شد و ترک ماسوی بر او آسان گشت؛ پس به یک هی دیو نفس را پی کرد و

گفش دنیا از پای دل برکند و از خواسته و مقام و یار و دیار، دل برید و در پی حقیقت "لااله الا الله" شد. ابو حامد بر مزار ابراهیم خلیل (ع) پیمان بست و نذر کرد که به سلام هیچ سلطان نرود و مناظره نکند و از هیچ سلطان مالی نستاند. (رفیعی: ۱۳۸۱، ۱۴ و ۱۵) و اینگونه با رها کردن مادیات، پیشرفت در معنویات را برای خود هدف قرار داد و با طی کردن کمالات تا قرب الاهی و پله پله تا ملاقات خدا به زندگی خود رنگ معنوی داد.

در دیدگاه او انسان مرکب از تن و جان بوده که حقیقت انسان همان باطن اوست و روح در اینجا به غربت، برای تجارت آمده تا زاد آخرت را از این عالم برگیرد. (کاردان و...: ۱۳۹۳، ۲۹۷) غزالی در کیمیای سعادت منازل سیر و سفر روح در دنیا را شامل محسوسات، متخیلات، موهومات و سپس معقولات می داند که منزل چهارم وی است. چون آدمی اینجا رسد، از حد جمله بهایم اندر گذرد؛ تا اینجا بهایم با وی همراه بودند، و در اینجا به حقیقت به اول عالم انسانیت رسد، و چیزها می بیند که حس و تخیل و وهم را بدان راه نباشد. " (غزالی: ۱۳۷۵، ۱۱۱ و ۱۱۰)

نگرش غزالی به هستی، وحدت گراست. این نگرش، لطیف ترین تفسیر معنوی از هستی است. در این نگرش، به هستی به صورت مجموعه ای همبافت نگریسته می شود و در پرتو آن، تفاوت میان اجزای هستی، به نوعی وحدت معنوی و فرامادی معطوف است که راه تبیین رابطه هستی و هستی بخش را می گشاید و روی هم رفته به هستی و اجزای آن در چارچوبی معنوی، معنایی کلی می دهد و موجب می شود انسان نه به عنوان جزوی دورافتاده از کلی پریشان، بلکه به عنوان جزوی از کلی سازوار و هماهنگ و هم‌آغاز و فرجام، به جهان بنگرد و مشتاق باشد، و خود را هماهنگ با آن کل معنادار، به غایت هستی که همان مبدا آن است برساند. (رفیعی: ۱۳۸۱، ۳۶) به همین دلیل غزالی به تربیت انسانی بسیار اهمیت می دهد و در تمام کتابهای خود بخصوص احیاء علوم الدین و کیمیای سعادت به بررسی آن می پردازد.

غزالی تفاوت‌های ذاتی انسان‌ها را به رسمیت می شناسد و می گوید مردم گوناگون آفریده شده اند درست مانند معادن طلا و نقره، لذا انتظار طلا از نقره نباید داشت و افراد نیز نمی توانند نسبت به فراگیری علوم و فنون یکدست باشند. او همچنین به تاثیر محیط و پیرایش آن تاکید می ورزد، بخصوص این امر را در سال‌های نخستین زندگی پر اهمیت می شمارد. این تاثیر از طریق بازی، دیدار، گفتار و شنیدار صورت می گیرد. (اژه ای: ۱۳۹۱، ۱۵۸ و ۱۵۹)

غزالی به جنبه مادی زندگی فقط به عنوان وسیله نگاه می کند و معتقد است: "با وی بگویند که طعامها داروست و مقصود از آن، آن است که آدمی بر بندگی خدای قوت گیرد؛ و همه دنیا را اصلی نیست، چه بقایی ندارد و مرگ نعمت آن را منقطع گرداند، و دنیا جای گذاشتن است نه جای قرار گرفتن." (غزالی: ۱۳۸۶، ۳: ۱۵۳ و ۱۵۲)

با تمامی این اوصاف غزالی به جنبه عقلانی انسان بی توجه نیست و خردپروری از محورهای مهم تربیتی غزالی است. او در باب عقلانیت و تمجید عقل از چیزی فرو گذار نبوده است. در ربیع عبادات در کتاب علم می گوید: "اگر صوفیان به نکوهش عقل و معقول پرداختند، مراد آنان نکوهیدن مجادله و مناظره بود. اما انوار بینش باطنی که به وسیله خداوند شناخته، و صدق گفتار پیامبرانش دانسته می شود و خداوند آن را ستوده چگونه ممکن است مورد نکوهش قرار گیرد؟ و اگر تنها شرع محمود و ستوده است صحت شرع از روی چه چیزی شناخته می شود. نباید به گفته کسانی توجه شود که می گویند: صحت شرع به دیده یقین و نور ایمان شناخته می شود نه به وسیله عقل، چرا که مراد ما از عقل همان دیده یقین و نور ایمان است؛ این صفتی است باطنی که آدمی به سبب داشتن آن از چهارپایان متمایز می شود، تا به وسیله آن حقایق امور را درک کند (غزالی: ۱۳۸۶، ۱: ۲۰۱ و ۲۰۱).

در این مقاله ممکن است سوال شود مگر غزالی با فلسفه مخالف نبوده است چگونه در اصول پرورشی خود متربی را به عقلانیت دعوت می کند؟ در پاسخ و تشریح آن باید یادآور شد غزالی در مسیر سیر و سلوک خود از وادی عقلانیت عبور کرده است. کتاب مقاصد الفلاسفه تسلط او را بر اندیشه های یونانی و کتاب "مشکاه الانوار" آشنایی کامل او را با اندیشه های اشراق فلوطینی که البته این هم یونانی می باشد نشان می دهد. درست است که پس از کتاب تهافت الفلاسفه جریان ضد فلسفه ای بوجود آمد اما این جریان ضد عقل نبوده است؛ زیرا غزالی منطق را تایید می کرد و شیوه های استدلالی قرآن را با معیارهای منطقی قابل انطباق می دانست. آنچه غزالی را نگران می کرد خود باختگی مسلمانان در برابر اندیشه های یونانی بود. (محمدی: ۱۳۸۲، ۵۹) مولفه ارزیابی، گزینش و طرد که یکی از مولفه های تربیت دینی و معنوی است را می توان در سرتاسر زندگی پرشور غزالی مشاهده کرد. زیرا او پس از مواجهه با کلام، فلسفه و باطنی گری به نقد آن ها پرداخته؛ و راه خیر و صلاح را تصوف اعلام کرده است. ولی غزالی عامه را به تقلید می خواند و از ایشان می خواهد با اعمال عبادی و تقوی، ایمان خود را افزایش دهند و نه اینکه صنعت جدل و علم کلام بیاموزند. بنابراین او خیر و نیکی و مقام صلاح کارمردم در دو جهان را از خرد می داند و عقل را چشم ملکوتی انسان می خواند. آموزش را سنگ

بنای هر فرهنگ و تمدن می داند و از تفاوت های هر فرهنگ و تمدنی، فلسفه تعلیم و تربیت و نظام آموزشی آن را در نظر می گیرد؛ او علم و تعلم و تعلیم را جانمایه بقاء و روح حیات اسلام به حساب می آورد. (اژه ای: ۱۳۹۱، ۱۵۹ و ۱۵۸)

توجه غزالی به جنبه معنوی و اخلاقی انسان به حدی است که در جلد اول احیاء در آداب متعلم و معلم درباب وظایف دانشجویی می گوید: "تقدیم طهارت نفس از خویهای بد و صفتهای نکوهیده، چه علم آبادانی دل و نماز سر و قربت باطن است به حق تعالی" (غزالی: ج ۱، ۱۳۸۶، ۱۱۷) طرح این وظیفه مسبوق به اصل تقدم تزکیه بر تعلیم است. به نظر غزالی بدون پاکی جان علم حقیقی که سعادت آور است دست نمی دهد و اگر دیده می شود کسانی که خودسازی معنوی ندارند، در عرصه دانش طرفی بسته اند، گمان نشود آنها جز علم ظاهری چیزی آموخته اند و غیر از واژه بازی کاری می کنند (رفیعی: ۱۳۸۱، ۷۹)

در توضیح این مطلب باید افزود غزالی معتقد است هر عضوی را از بدن برای کاری ساخته اند. کار قلب علم، حکمت، شناخت، محبت حضرت معبود، پرستش او، لذت بردن از یاد او، و برگزیدن او بر همه چیز است. غزالی برای تحقق این ویژگی که در واقع تحقق فلسفه حیات آدمی است، رعایت سه اصل: ملازمت و مخالفت و موافقت را لازم می داند. منظور او از ملازمت، ملازمت و پیوستگی یاد خدا است بگونه ای که لحظه ای بی یاد او به سر نرود. غزالی پس از ملازمت، از مخالفت می گوید و آن را به پشت کردن به هوا و هوس و هر آنچه آدمی را از یاد خدا باز می دارد معنا می کند. گفتنی است که مراد غزالی هرگز کشتن نفس نیست. او طبیعت انسان و شهوتهای محمود او را محترم می شمارد و پاسخ به نیازهای طبیعی را در چارچوب شرع واجب می داند. بنابراین مراد از مخالفت در افتادن با زیاده خواهی نفس است. ولی منظور غزالی از موافقت، سر فرودی متربی است در پندار و کردار و گفتار در برابر هنجارهای شرعی و سنت نبوی. در فرایند تربیت نمی توان و نباید به خرد و تجربه و دانش متربی دل بست و او را به حال خود گذاشت این برخلاف مفهوم و تعریف تربیت است و خواه ناخواه به تباهی متربی می انجامد. همچنین فراگیر نباید آزاد باشد تا با خواسته ها، فرمانها، آموزشهای مربی، گزینشی برخورد کند؛ زیرا چنین واکنشی در برابر معلم به هیچ روی با ماهیت تربیت نمی سازد. چنین می نماید که محال است تربیت، تهی از گونه ای کم رنگ از مهار و تحدید آزادی باشد؛ البته این به معنای گرفتن آزادی کودک و برده داری با نام تعلیم و تربیت نیست، بل بیان این نکته است که تربیت، بی نهاده بر دو فرض مبتنی بر حقیقت است: الف) کودک ناپروورده و نیازمند دست گیری و پرورش است؛ ب) ضروری است کسانی که تربیت یافته اند و توان دارند، تربیت کودک را گردن نهند. روشن است که این داد و ستد معنایی نمی تواند بی اقتدار معنوی مربی صورت پذیرد.

غزالی همداستان با اخوان الصفا معلم را پدر روحانی و معنوی کودک می خواند و بر آن است که اگر وجود مادی و ظاهری کودک منسوب به پدر است، وجود معنوی او در گرو معلم و تلاشهای تربیتی اوست. در این نگاه معلم واسطه میان پروردگار و کودک است تا او تربیت شود. برای تحقق این مهم، لازم است معلم به آنچه می گوید، عمل کند و کردار او گفتارش را نقض نکند و به آنچه دیگران را به آن می خواند، خود نیز پایبند باشد. (رفیعی: ۱۳۸۱، ۱۳۷ و ۱۳۸ و ۱۳۶)

"معجون علم و عمل" را غزالی در راههای ویژه درمان هریک از بیماریهای نفسانی نیز توصیه می کند. یعنی علم و معرفت به اخلاق نکوهیده و شناخت عواقب و نتایج آن و برانگیختن قدرت اقدام فرد برای دگرگون ساختن اخلاق نکوهیده راه عمومی درمان خوبیهای ناپسند است. (عثمان: ۱۳۷۳، ۳۳۹)

در جای جای نوشته های غزالی معنای زندگی انسان پیشرفت معنوی است و این مسئله را همچنان که گفتیم در زندگی پرفراز و نشیب خود او می توان مشاهده کرد. در پایان این قسمت شایسته است نظر غزالی را در باب کمالات معنوی نیز بیان کنیم او در احیاء ربع عبادات از سهل بن تستری می گوید: "مردمان مردگان اند مگر عالم، و علما مستان اند مگر عاملان، و عاملان مغرورند مگر مخلصان، و مخلصان در ترس اند تا خاتمت چه باشد." (غزالی: ۱۳۸۶، ۱: ۱۴۴)

اکنون از فضای فکری، سنتی دینی وارد فضای مدرن می شویم و به بیان نظرات جدید در این عرصه می پردازیم.

جان دیویی و معنای زندگی

جان دیویی (۱۸۵۹م) از فیلسوفان و مربیان بزرگ اخلاق لیبرال است. او از شارحان لیبرالیسم عملی است. از نظر او هدف آرمانی تعلیم و تربیت، "جامعه دموکراتیک" است و در تعریف آن می گوید: "جامعه دموکراتیک جامعه ای است که از پیدایش اختلافات و تبعیضات طبقاتی و قومی و نژادی جلوگیری می کند، چنین جامعه ای نخست روابط و منافع مشترک فراوانی بین اعضای خود به وجود می آورد؛ دوم روابط دوستانه متنوعی با جوامع دیگر برقرار می سازد. آموزش و پرورش چنین جامعه ای باید طوری باشد که مردم در امور اجتماعی مداخله کنند و تکامل و تحول جامعه هم بدون آشوب و پریشانی امکان یابد. (کاردان و.. ج ۱، ۱۳۹۳، ۲۵۳) از نظر دیویی دین محصول نیاز شدید به پرهیز از ترس و نیاز به حمایت شدن و حمایت کردن از دیگران است. دین نتیجه محرومیت و بنابراین توجه افراد به حیات پس از مرگ می باشد تا در آن نیازهایی را که فعلا بی پاسخ مانده است برآورده کنند. (اسپیلکا و...: ۱۳۹۰، ۶۶)

او در ابتدا به تدریس در دبیرستان مشغول بود و در سال ۱۸۴۴، دکتری خود را در فلسفه از دانشگاه هاپکینز گرفت. سپس از او دعوت شد به اعضای هیئت علمی دانشگاه شیکاگو بپیوندد. در این سالها روان شناسی را ترویج کرد و سپس به کلمبیا رفت و بیشتر به موضوعات پرورشی و فلسفی پرداخت. مهمترین خدمت دیویی به کارکردگرایی را می توان در مقاله ای که با عنوان "قوس بازتاب در روان شناسی" منتشر کرد دانست. این مقاله تنها خدمت دیویی به روان شناسی کارکردی است. او در طول اقامتش در شیکاگو و بعدا در کلمبیا، به کارکرد پراگماتیسم در آموزش و پرورش پرداخت، به این صورت که آموزش و پرورش باید دانش آموز گرا باشد، نه موضوع گرا. او در پراگماتیسم خود اعلام داشت که دانش می تواند در جهت حفظ بقای انسان عمل کند و از این راه به فرایند سازگاری کمک نماید. (لاندين: ۱۳۹۳، ۱۱۱) این در حالی است که جیمز روایتی دینی از عملگرایی عرضه کرد، در حالی که دیویی روایتی طبیعی گرایانه را بیان نمود. (استیس: ۱۳۸۱، ۲۴۳) بدین گونه انسان در اندیشه دیویی با همه ابعادش از جمله ذهن و معرفت، صبغه مادی دارد. در کتاب دموکراسی و تعلیم و تربیت درباره حقیقت نفس انسانی در مقابل آنان که نفس را جوهری مجرد و مستقل می دانند، بر این باور است نفس چیزی ساخته و پرداخته و ثابت نیست، بلکه پیوسته به وسیله افعال اختیاری ما دگرگون می شود. (کاردان: ۱۳۹۳، ۲۴۴) این توصیف او درباره دین و نفس و نگاه مادی به انسان است، و تمام هم و غم اش در زندگی پیشرفت بشر می باشد و معنای زندگی را صرفا در پیشرفت مادی خلاصه می کند.

دیویی بازی را معنای زندگی کودک می داند چون در این عمل پیشرفت وجود دارد و آن را تجربه و مقدمه کار می داند و می گوید: "گفته می شود کودکان وقتی بازی می کنند سرگرم خیال پروری می شوند. اما کودکان به هنگام بازی دست کم مشغول اعمالی هستند که به صور خیالشان جلوه ای بیرونی می بخشد؛ در بازی کودکان، اندیشه و عمل کاملا به هم جوش می خورند". دیویی در ادامه می گوید: "اولین جلوه های بازی کودک فرق چندانی با جلوه های بازی بچه گربه ندارند. اما در همان حال که تجربه پخته و پرورده می شود، فعالیت بیشتر و بیشتر با غایتی که قرار است حاصل شود تنظیم می شود؛ مقصود رشته ای می گردد که از میان زنجیره ای از اعمال می گذرد؛ مقصود آن ها را به سلسه ای حقیقی تبدیل می کند، به جریانی از فعالیت که آغازی مشخص دارد و با حرکتی منظم به سوی غایتی می رود. در همان حال که لزوم نظم تشخیص داده می شود بازی به صورت قاعده مند در می آید- این بازی قواعدی دارد. همچنین، گذرانی تدریجی در کار است، به طوری که بازی نه فقط متضمن تنظیم فعالیت ها به سوی غایتی است بلکه متضمن تنظیم مواد نیز هست." (دیویی: ۱۳۹۱، ۴۱۱ و ۴۱۲ و ۴۱۳)

قابل توجه آن که دیویی مانند غزالی از فلسفه انتقاد می کند اما نه به این دلیل که با مبانی دین به مخالفت برخاسته بلکه او ادعا می کند که بیشتر فلسفه پردازی های پیشین در واقع مانعی برای حل مسائل و مشکلات بوده است. فلاسفه با جدا کردن نظریه پردازی از علائق عملی، و جستجوی راه حل های مطلق برای مسائل فلسفی، از توجه به نیازهای انسانی که فکر را برمی انگیزد طفره رفته اند، و نیز کوشیده اند تا طرح های معینی را که از پیش تصور کرده اند بر فکر انسان تحمیل کنند، و هر عقیده جدید یا راه حل تازه را در امور انسانی رد نموده اند. دیویی اصرار داشت که آنچه در این روزها مورد نیاز است نوسازی فلسفه با توجه به مسائلی است که تا کنون رویاروی ما است. در این راه فلسفه دیگر موضوعی پیچیده و غامض نیست که در روابط و علائق مستقیم روزانه ما کم ارزش باشد، بلکه نیروی هدایت کننده ای است که در توسعه فنون سودمند جدید به آدمی در تلاش و کشمکش که با محیط خود دارد، و در ساختن دنیایی بهتر که در آن برخی از مسائل و مشکلات که اکنون رویاروی ما است و کم کم باید حل و فصل شود، مدد و یاری می کند. (پاپکین، آوروم: ۱۳۷۳، ۳۹۱) برای دیویی فعالیتی خوب است که به پیشرفت عملی و مادی منجر شود و نه نظریه پردازیهای صرف. مهارت هایی را که دیویی برای جنبه زندگی مادی بشر توصیه می کند بسیار قابل استفاده است.

شاید بتوان گفت کتاب "دمکراسی و تعلیم و تربیت" بزرگترین اثر اوست؛ در این کتاب خطوط مختلف فلسفه زندگی خود را به یک نقطه متوجه می سازد و همه را در هدف پیشرفت نسل بهتری به کار می اندازد. دیویی از این عقیده که می گفت در تربیت باید علوم را بیشتر از ادبیات ترویج کرد پیروی نمود و علاوه بر آن گفت علم تنها کتاب نیست بلکه باید آن را از راه اشتغال به کارهای مفید یاد داد. هدف تربیت باید نه تنها آمادگی کودک برای رشد و بلوغ باشد بلکه باید پیشرفت و توسعه مستمر ذهن و روشن ساختن دایمی راه زندگی گردد. به یک معنی مدارس فقط می توانند اسباب و ادوات ضروری پیشرفت ذهنی ما را تهیه کنند، بقیه مربوط به خودمان است و بسته به طرز به کار بستن تجربیات ماست. تربیت حقیقی بعد از مدرسه شروع می شود و دلیلی نداریم که تا هنگام فرا رسیدن مرگ آن را متوقف سازیم. (دورانت: ۱۳۸۰، ۴۵۳ و ۴۵۴)

او در خلاصه پایانی فصل دوم کتاب دمکراسی و تعلیم و تربیت می گوید: "برای زندگی مستمر و در حال پیشرفت یک جامعه، باید تمایلات و افکار نونهالان را پرورد. برای حصول این مقصود هیچگاه نباید عقاید و عواطف و دانستنیها را مستقیماً به آنان انتقال داد، بلکه باید به وسیله محیط کودک، این امر را برآورد، مقصود از محیط کودک مجموع اوضاع و شرایطی است که در فعالیت خاص او تاثیر می کند، قسمتی از محیط طبیعی، محیط اجتماعی است و منظور از محیط

اجتماعی کودک، تمام فعالیت‌هایی است که از اعضای جامعه او سر می‌زند. در این نگاه هدف تعلیم و تربیت رشد و توسعه است و رشد فرایندی مستمر و پایان ناپذیر است. (کاردان: ۱۳۹۳، ۲۴۶ و ۲۴۷)

به عقیده دیویی: "انسان آزادی انتخاب ندارد و باید در جریان امور و وقایع با فعالیت خود دخالت کند و از این طریق آنها را به نفع خود به کار بگیرد." (ابراهیم زاده: ۱۳۸۲، ۲۱۱) او درباره عقل هم معتقد است ما عقل خود را بوجود نمی‌آوریم عقل ما را، محیط از طریق تربیت به وجود می‌آورد. بنابراین، عقل، طرز تفکر و اندیشه ما از ما نیست بلکه از آن جامعه است. ما آنگونه درباره نیک و بد قضاوت می‌کنیم که از مردم پیرامون خود فرا گرفته ایم. به این ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که دیویی محلی برای اراده آزاد انسان قائل نیست. انسان دارای اراده آزاد نیست، بلکه در جهت تحقق این آزادی تلاش می‌کند. او موجودی است که امروز آزادتر از دیروز و فردا آزادتر از امروز خواهد بود، این قدرت را دانش و فناوری به طور مستمر، تکامل یابنده و پیش رونده به او می‌بخشد. (آرانی: ۱۳۹۳، ۶۶)

دیویی برای رسیدن به پیشرفت مادی، آموزش را بسیار مهم می‌داند و در همین راستا به اصل آزادی اهمیت می‌دهد. جبری که در سطور بالا به آن اشاره شد جبر اجتماعی بود که بسیار تاثیرگذار است. اما او برای برنامه ریزی حال و آینده به اراده و آزادی انسان بسیار اهمیت می‌دهد. از نظر او مربی باید گرایشها و رغبت‌های کودک را در نظر گیرد و با هدایت آنها، از اجبار و تحمیل دوری کند و آزادی فکر و تمایل کودک را در نظر داشته باشد. (کاردان و...: ۱۳۹۳، ۲۵۴) او همچنین معتقد است حضور معلم در مدرسه برای تحمیل ایده‌های مشخص و یا ایجاد عادت‌های بخصوص در کودک نیست بلکه برای این است که به عنوان یک عضو اجتماع تاثیراتی را که کودک تجربه می‌کند انتخاب می‌کند و به او کمک می‌کند که به نحو مناسب به آنها پاسخ دهد. در نتیجه معلم تبدیل به همراهی در فرایند یادگیری می‌شود که دانش آموزان را راهنمایی می‌کند تا بتوانند مستقلاً مفاهیم هر مبحث را کشف کنند. (کاردان و...: ۱۳۹۳، ۲۶۱)

از نظر دیویی آموزش دارای دو وجه است وجه روان شناختی و وجه جامعه شناختی. وجه روان شناختی اساسی و مبنایی می‌باشد؛ به این معنا و مفهوم که این غریزه و قدرت کودکان دانش آموز است که ماده‌های درسی را سازمان می‌دهد و نقطه آغازین آموزش و برنامه درسی را تعریف می‌کند. پس اگر مربیان تلاش کنند تا رویدادهای تدریس شان را با برخی از فعالیت‌هایی که کودکان دانش آموز مستقل از معلم و با ابتکار خود انجام می‌دهند مرتبط نسازند، آموزش به یک فرایند در حد فشار از بیرون فرو می‌کاهد. یک چنین آموزشی ممکن است پیامدهای معین بیرونی داشته باشد؛ لیکن

نمی توان آن را یک آموزش درست و بایسته نامید و دانست. (دیویی: ۱۳۸۹، ۱۸۵) در باب برنامه درسی مدرسه باید به تدریج از وحدت ناهشیار نخستین زندگی اجتماعی، تفکیک و متمایز بشود. ما از طبیعت کودکان و نوجوانان تخلف و تخطی می کنیم؛ چرا که بهترین دستاوردهای پیچیده فکری و اخلاقی انسانی را ناگهان و بدون زمینه به آنان معرفی می کنیم و انتقال می دهیم؛ این معرفی و انتقال نیز از طریق ارایه یک تعداد از موضوع های برنامه درسی خاص، مانند خواندن، نوشتن، جغرافیا و موضوع های دیگر صورت می گیرد؛ این موضوع ها و برنامه درسی با زندگی کودکان و نوجوانان دانش آموز ارتباط و اتصال ندارد. مرکز هم بسته بودن برنامه درسی مدرسه، زندگی اجتماعی کودکان و نوجوانان دانش آموز می باشد؛ نه علم ها، ادبیات، تاریخ و جغرافیا. هنگامی که تاریخ را به عنوان موضوع درسی تاریخ در نظر بگیریم، آن را به فاصله های دور پرتاب می کنیم و بی روح و بی حرکت می سازیم. اما زمانی که تاریخ را ثبت و ضبط زندگی و پیش رفت اجتماعی انسان ها بدانیم، پر از معنا می شود. (دیویی: ۱۳۸۹، ۱۸۹) همانطور که مشاهده می شود دیویی پس از بحث در مبادی کلی در مسایل بسیار جزئی آموزش مانند نظم در مدرسه نیز وارد می شود. او معتقد است نظم مدرسه باید از تمامیت زندگی مدرسه سرچشمه بگیرد و به پیش رود؛ نه از امر ونهی کردن های مستقیم معلم. کار معلم به طور ساده این می باشد تا ورود نظم زندگی به دنیای کودکان و نوجوانان دانش آموز را بر مبنای تجربه گسترده و خرد بالنده بشری، تعیین و تسهیل کند.

اگر بخواهیم همه مطالبی را که دیویی در وادی تعلیم و تربیت برای پیشرفت جامعه گفته بیان کنیم کار به درازا خواهد کشید. در پایان از مقاله کودک و برنامه درسی پاراگرافی را انتخاب می کنیم که از موانع پیشرفت و معضلات آموزش ما نیز محسوب می شود. دیویی می گوید: "در حوزه آموزش و برنامه درسی دو عامل بنیادین وجود دارد؛ کودک نابالنده و تجربه بالنده بزرگ سالان می باشند؛ تجربه بالنده ای که در دانش تجمیع شده و سنت های اجتماعی تجسم یافته است. فرایند آموزش متضمن تعامل و بر هم کنش این دو می باشد. برنامه درسی باید به آزادسازی فرایند زندگی کودکان و نوجوانان و جوانان دانش آموز کمک کند تا ظرفیت های شان را کامل تر و بسنده تر آشکار سازد. (دیویی: ۱۳۸۹، ۱۹۵)

از آنجا که جهان بینی دیویی مادی است در سرتاسر زندگی یک مومن به خدا نمی تواند تاثیرگذار باشد اما در توسعه و پیشرفت زندگی مادی تا مرز معنویات می توان از نظرات جدید او در باب تعلیم و تربیت بهره برداری کرد.

مقایسه نظرات غزالی و دیویی

معنای زندگی از سوالاتی است که هر نظام فکری ملزم به پاسخگویی آن می باشد. برای پاسخ به این سوال به ناچار بنیادهای فلسفی، روان شناختی، جامعه شناختی، فرهنگی و اقتصادی باید تعیین شود. سپس پیروان خود را بر اساس آن بینش و تفکر تربیت کند. اقدامات تربیتی در درجه اول تابع غایات تربیت است و بررسی غایات تنها در صلاحیت فلسفه است و بر فلسفه است که همه داده ها را به هم پیوند دهد و مجموعه را برای نیل به هدفها، هماهنگ سازد و میان آنها وحدت ایجاد کند. با توجه به این مسئله فلسفه، مربی را در پاسخ به پرسشهای بزرگ یاری می کند. پرسشهایی مانند آیا خدا هست؟ آیا جهانی جز جهان محسوس وجود دارد؟ آیا انسان دارای جسم و روح است؟ آیا شناخت انسان به حسی و عقلی محدود است؟ برای پاسخ به این گونه پرسشها، هر نظام و فلسفه تربیتی، به الزام باید به فلسفه رو کند و موضع خود را نسبت به هستی و خدا و جهان و انسان معلوم دارد. (رفیعی: ۱۳۸۱، ۲۷ و ۲۸) و اینگونه پاسخ به چیستی معنای زندگی تماما در پاسخ به این سوالات نهفته است.

همانطور که مشاهده شد موضوع اصلی نظام فکری غزالی فرهنگ و ارزشهای اسلامی است. غزالی چون در هستی، خدا، جهان، و انسان کندو کاو می کند و از هنجارهای شرعی می گوید، به فرهنگ اسلامی نظر دارد و هنگامی که سعادت و شقاوت و فضیلت و ردیلت و علم و عمل را باز می شکافد، مرادش بیان ارزشهای اسلامی است.

اما با ورود به نظرات دیویی کاملاً از فرهنگ دینی فاصله می گیریم و وارد دنیای مدرنی می شویم که کاملاً با فضای سنتی متفاوت است. دیویی بر خلاف ویلیام جیمز که دامنه پراگماتیسم خود را به تجربه در امور روحی و روانی و اثبات حقیقت ماورای طبیعی با توجه به مفید افتادن تجربه دینی گستراند و بدین گونه به ابعاد معنوی و فطری انسان نظر افکند، در این وادی گام نزده و حتی در فلسفه دین، دین را به گونه ای مادی تفسیر کرده است، و به طور کلی اینگونه نگرش در پیکره آموزشهای تعلیم و تربیت وی، آثار عمیقی نهاده است. (کاردان: ۱۳۹۳، ۲۴۵)

اگر جان دیویی را عمل گرا یا پراگماتیسم در نظر آوریم زندگی غزالی نیز سرشار از تجارب و نمایانگر ژرف بینی او در امور عملی است و به اندازه ای که به حقیقت و واقعیت قضا با اهتمام می ورزید به ظواهر آن توجهی مبذول نمی داشت. و شکاف عمیق نظرات او و دیویی در همین جا ظهور می کند که عمل گرایی غزالی سویه معنوی دارد نه مادی. او در گزارش احوال خویش می گوید: "از دوران بلوغ تا هم اکنون که سن ام به پنجاه و اندی رسیده است همواره خود را بر

پهنه این دریای ژرفناک می افکنم، و همانند فردی جسور و گستاخ در میان امواج متلاطم آن فرو می روم، و همچون افراد محتاط و ترسو از برابراین امواج نمی گریزم، و خویشتن را در اختیار هر نوع تیرگی و ابهام قرار میدهم، و بر مشکلات علمی یورش می برم، و از هر پرتگاهی برای آگاهی و معرفت سقوط می نمایم، و در ژرفای عقیده و ایده هر فرقه ای غور می کنم تا سرانجام، اسرار این فرقه ها را کشف کرده و امتیاز میان حق و باطل را باز یافته و به نوآوریهای سخیف و بی بنیاد بدعت گذاران، واقف و آگاه گردم". (عثمان: ۱۳۷۳، ۲۸ و ۲۹) به همین دلیل می بینیم غزالی در شناخت روان انسان دو روش را مشخص می کند: روشی که متکی بر مطالعه و نگرش نفس بعنوان یک جوهر روحی و مجرد از ماده است و روش دیگر آن که روش عملی و تجربی است و به همین دلیل است که درباره جنبش ها و حالات روانی نیز گفتگو کرده است. (عثمان: ۱۳۷۳، ۳۲) با این توصیفات معنای زندگی غزالی پیشرفت بوده است اما چون ورای زندگی مادی به حیات معنوی توجه داشته تمام هم و غم خود را برای پیشرفت معنوی صرف می کند.

جالب آنکه غزالی نیز همچون دیویی به آزادی اهمیت می دهد اما آزادی او تفاوت ماهوی با آزادی مطرح شده از جانب دیویی داشت. او غایت دنیایی مطلوب نفس را حصول علم و آزادی و در نهایت رسیدن به توحید محض و فهم شهود وحدت وجود می دانست. غزالی توحید را دارای شش مرحله می داند که فرجامین مرحله آن، فنای در توحید است. در این مرحله از توحید، نفس موحد در هستی جز خدا نمی بیند و در توحید ذات باری ذوب و حتی از فنای خویش در توحید هم غافل و فانی می شود چه، اگر به فنای خود در توحید توجه داشته باشد، بواقع هنوز به فنای راستین نرسیده و در بند خویش است و نتوانسته است به فهم و شهود وحدانی هستی دست یابد. (رفیعی: ۱۳۸۱، ۶۸)

غزالی و دیویی هر دو منتقد روش تربیتی زمانه خود بودند. دیویی در نوشتار "اعتقادنامه آموزشی من" که در سال ۱۸۹۷ منتشر ساخت ایده به خدمت گرفتن مدرسه ها برای شتاب بخشیدن به اصلاح اجتماعی را به بخشی از جنبش اصیل آموزش پیشرفت گرا مبدل ساخت، چرا که گفت آموزش، روش بنیادین پیش رفت و اصلاح اجتماعی می باشد؛ معلمان تنها تربیت کودکان و نوجوانان را بر عهده ندارند، بلکه در صورت بندی زندگی اجتماعی بایسته آنان نیز مشارکت دارند. (دیویی: ۱۳۸۹، ۱۸۴) غزالی نیز طرز تعلیم و تعلمی را که در عصر او متداول بود تغییر داد؛ و از علوم بی فایده که انگیزخته و انگیزنده حس تعصب و خودخواهی است سخت انتقاد کرد. فن مناظره و جدل را که مهمترین معلومات آن زمان بود، اگر در راه خودنمایی و غلبه باشد زشت ترین و بدترین کارها دانست. همچنین او ثابت کرد که تنها علوم و معارف اکتسابی برای تکمیل انسان کافی نیست و همانطور که برای فراگرفتن این علوم معلم و راهنما لازم است برای

اخلاق و معارف حقیقی و کمال معنوی نیز شیخ و مربی لازم است. مرغ جان را دو پر باید، یکی علم و دیگر عمل. (همایی:

بی تا، ۳۹۸)

بر اساس مطالب پیشین تمام آمال و آرزوهای دیویی و معنایی که برای زندگی در نظر می‌گیرد این دنیایی است اما غزالی نیز به علوم دنیایی بی توجه نبوده است. اودر کیمیای سعادت شرف انسان را از دو وجه می‌داند یکی علم و دیگری قدرت. غزالی می‌گوید: "اما شرف وی از روی علم بر دو طبقه است. یکی آن است که همه خلق آن را بتواند دانستن. و دیگری آن است که پوشیده است و هر کسی نشناسد؛ و این عزیز است. اما آنچه ظاهر است، آن است که وی را قوت معرفت جمله علمها و صنعتهاست، تا بدان جمله صنعتها بداند، و هر چه در کتابهاست بر خواند و بداند چون علم هندسه و حساب و طب و نجوم و علمهای شریعت." غزالی سپس می‌گوید با همین علمهاست که انسان طبیعت را مسخر خود می‌گرداند این همان علمی است که از طریق پنج حواس به دست می‌آید و جالب آنکه شریعت را نیز از علم ظاهر می‌داند زیرا برای زندگی دنیایی بشر لازم است. اما دیویی که برای انسان جنبه ملکوتی قائل نیست همه علوم را در این مرحله تمام شده می‌پندارد اما برای غزالی تازه اول راه مکاشفه است. او در کیمیای سعادت می‌گوید: "عجبت بر آن است که از درون دل روزنی گشاده است به ملکوت آسمان". (غزالی: ۱۳۷۵، ۲۷)

مسلم غزالی به دلیل اعتقاد به جهان بینی اسلامی برترین سعادت را سعادت اخروی می‌داند، اما این سعادت جز با تلاش در دنیا فراهم نمی‌شود. او نه تنها تربیت را ضرورت فردی بلکه ضرورتی اجتماعی می‌داند. تربیت وسیله ای است که به واسطه آن دانش از سنی به سن دیگر منتقل می‌گردد. حضرت علی(ع) قرن‌ها قبل از کانت تاکید دارد "فرزندان را برای فردا تربیت کنید نه امروز". البته این بدین معنی نیست که اخلاق امری متغیر و لغزان و نسبی است؛ نباید مطلق بودن اخلاق را با مطلق بودن فعل اخلاقی اشتباه کرد. منتها تربیت کودک باید با رشد طبیعی فرهنگ و تمدن و دگرگونی‌های مثبت زندگی بشر هماهنگ باشد. (اژه ای: ۱۵۶، ۱۳۹۱)

باید یادآور شد دیویی مانند یک فیلسوف تحقیقی و اثباتی و همچون نهالی از شجره بیکن و هابز و اسپنسر و میل، فلسفه مابعدالطبیعه را به دور می‌اندازد و آن را همچون نقابی بر چهره الاهیات می‌داند. آنچه مایه اضطراب فلسفه بوده است این است که مسائل آن با مسائل دینی مخلوط و مشتبه گشته است. او همچنین معتقد بود در آلمان توجه به مسائل دینی فلسفی مانع پیشرفت و تکامل شده است. البته معنای سخن دیویی این نیست که روح و ذهن را به ماده برگردانیم

بلکه آن است که روح و حیات را نه با فلسفه الهی بلکه با اصطلاحات علم زیست‌شناسی توجیه کنیم و آن را مانند عضو یا موجود زنده ای بدانیم که در محیطی واقع است و از آن محیط متأثر است و بر آن اثر می‌کند. انطباق با محیط مرگ است. در هر عکس‌العملی نقطه اساسی عبارت از میل تسلط بر محیط است. (دورانت: ۱۳۸۰، ۴۵۴ و ۴۵۵)

مسلمانان دیشمند مسلمان نمی‌تواند با انسان‌شناسی و روان‌شناسی دیویی موافقت داشته باشد اما مهارت‌هایی را که برای پرورش یک انسان از جنبه مادی و دنیایی مطرح کرده است را می‌توان تا زمانی که با اصول در تعارض قرار نگیرند بکار برد. زیرا این علوم از عقل بشری ناشی شده است که رسول باطنی است. برای مثال به این روشی که دیویی مطرح می‌کند توجه کنید: "برای زندگی مستمر و در حال پیشرفت یک جامعه، باید تمایلات و افکار نونهالان را پرورد. برای حصول این مقصود هیچگاه نباید، عقاید و عواطف و دانستیها را مستقیماً به آنان انتقال داد، بلکه باید به وسیله محیط کودک، این امر را برآورد، مقصود از محیط کودک مجموع اوضاع و شرایطی است که در فعالیت خاص او تاثیر می‌کند، قسمتی از محیط طبیعی، محیط اجتماعی است و منظور از محیط اجتماعی کودک، تمام فعالیت‌هایی است که از اعضای جامعه سر می‌زند... محیط اجتماعی عاملی تربیتی است... فرد با دخالت در فعالیت‌های مشترک، مقصد آن را در می‌یابد، با روش و موضوع آن آشنا می‌شود... فرد نورسته بر اثر شرکت در فعالیت‌های گروه‌هایی که به آنها بستگی دارد، خود بخود نکات لازم زندگی را می‌آموزد." (کاردان و...: ۲۴۸، ۱۳۹۳ و ۲۴۹) و یا درباره علاقه کودکان که نشانه قدرت و توان رو به رشد آنان است می‌گوید: "واپس راندن علاقه، به معنای جایگزین شدن بزرگسالان جای کودکان و نوجوانان می‌باشد؛ و به معنای تضعیف کنجکاوای فکری و هشیاری، موجب بازداشت ابتکار و کشتن علاقه آنان می‌شد. خلط علاقه هم به معنای جایگزین کردن علاقه ناپایدار به جای علاقه پایدار می‌باشد. علاقه به طور معمول نشانه قدرت و توان سطح پایین تر می‌باشد؛ موضوع مهم کشف این قدرت و توان است. (دیویی: ۱۸۹، ۱۹۲)

افکار دیویی درباره آموزش و پرورش تأثیری جهانی داشت. زمانی که او شروع به نوشتن در این باره کرد، تقریباً در همه جای دنیا بر این عقیده بودند که آموزش و پرورش را باید با انضباط شدید بر کودکان بازیگوش که تمایلی به درس خواندن ندارند، تحمیل کرد. روش‌های پیشنهادی دیویی برای استفاده از قابلیت‌های طبیعی کودک در پیشبرد فرایند آموزش و پرورش، دستاوردهای فوق‌العاده‌ای به بار آورد. او تأکید داشت که آموزش و پرورش کودکان باید بر اساس همین رویکرد حل مسائل یعنی آنچه خود دیویی "آموختن در عمل" می‌خواند، طرح ریزی شود زیرا بدین ترتیب، اهل

عمل بودن با توجه کامل داشتن به اهمیت نظریه در هم می آمیزد و کودکان تشویق می کند تا در هر دو زمینه خلاقیت نشان دهند. (مگی: ۱۳۹۲، ۱۹۱)

دیویی مدرسه را عامل پیشرفت یک جامعه می دانست. او معتقد بود آموزش در اصل روش بنیادین اصلاح و پیشرفت اجتماعی می باشد. اصلاح اجتماعی ای که تنها بر وضع و اجرای قانون، یا ترس از مجازات های معین، یا بر تغییر های مکانیکی و صوری ترتیب های اجتماعی استوار باشند، ناپایدار و بی اثر می باشند. آموزش، نظم بخشی به فرایند سهیم شدن افراد در هشیاری اجتماعی می باشد؛ تنها روش مطمئن باز تولید و نوسازی اجتماعی، تعدیل و تطبیق فعالیت های فردی بر مبنای هشیاری اجتماعی می باشد. وظیفه برتر و سنگین تر جامعه در قبال آموزش، وظیفه اخلاقی می باشد. جامعه می تواند خود را با قانون و تنبیه، هیجان آفرینی و بحث و گفت و گو با خوش اقبالی و با شیوه ای کم و بیش تصادفی، نظم و شکل و سامان بدهد. اما از طریق آموزش می تواند هدف های خود را تدوین و صورت بندی کند؛ منبع ها و ابزارهایش را سامان بدهد؛ و از این راه خود را با هدف های روشن و استفاده بهینه از منبع ها، در سمت و سویی که اشتیاق و آرزوی حرکت در آن را دارد، صورت و سامان بدهد. وقتی جامعه در حرکت خود بار دیگر امکان هایش را، همراه و همزمان با تعهدهایی که این امکان ها بر آن تحمیل می کند، باز بشناسد، دیگر تصور منبع های زمان، توجه و پولی که برای تربیت مربیان مصرف خواهد کرد برایش ناممکن می باشد. (دیویی: ۱۳۸۹، ۱۹۳)

از نظر دیویی درست زمانی که علم و هنر دست در دست یکدیگر گزارند، مسلط ترین و پرنفوذترین انگیزه ها و محرک ها برای اقدام و عمل انسان ها فراهم می شود؛ زلال ترین چشمه های هدایت انسانی جاری می گردند؛ بهترین خدمت رسانی که طبیعت آدمی توان و ظرفیت آن را دارد نیز تامین و تضمین می شود. معلمان تنها تربیت شایسته فردی افراد را بر عهده ندارند؛ بلکه در شکل گیری زندگی اجتماعی بایسته آنان هم درگیر می باشند. معلمان باید منزلت و شان حرفه معلمی شان را تشخیص دهند و باز شناسند؛ باید تشخیص دهند آنان خدمت رسانان اجتماعی اند؛ عزم حفاظت از نظم اجتماعی بایسته و تامین و تضمین رشد شایسته اجتماعی را دارند. معلمان در این راه، پیامبر خدای راستین اند؛ آنان آموزگاران و راهبران قلمروی فرمانروایی خدای حقیقی اند. (دیویی: ۱۳۸۹، ۱۹۴)

اگر معنای زندگی مسلمانان کمال و پیشرفت باشد این پیشرفت هم باید در جنبه مادی زندگی وهم جنبه معنوی باشد.

اندیشمندان در جامعه خود مسئولیت بسیار مهمی بر عهده دارند. از یک طرف داعیه دین و از طرفی دنیای مدرن با تمام پیشرفت و فناوری و اطلاعات جدید قرار گرفته است. فرزندان جامعه دینی باید از پیشرفتهای جهانی عقب نباشند و در عین حال به چارچوب های الهی خود پایبند باشند. چگونگی ترکیب دین و علم راههای زیادی پیش روی ما قرار می دهد. برخی کنار نهادن دین یا علم را مطرح می کنند. اما راه دیگر بهره بردن از هر دو می باشد. یعنی فرزندان جامعه اسلامی، مسلمان مدرن تربیت شوند. یعنی هم مقید به چارچوب اخلاقی و دینی خود باشند و هم از مهارتها و فناوریهای جدید بهره مند شوند.

ما حتی می توانیم با مسلم گرفتن عقاید دینی خود مانند این مسئله که انسان دارای دو جنبه مادی و معنوی است از علوم جدید مانند روانشناسی مدرن کمک بگیریم. ما می توانیم در دیدگاه فلسفی خود و با تمسک به روش عقلی، به روان "مادی" یا "مجرد" قائل باشیم، در عین حال می توانیم در قلمرو علمی بر سر مسائل روان شناسی به بحث بنشینیم و در مواردی نیز به توافق برسیم. مثال های این مدعا فراوانند. اصل شرطی شدن در یادگیری، برخی از مباحث مربوط به انگیزش، مسائل مطرح زیر عنوان تعارض و فشار روانی، تاثیرات عوامل زیستی و محیطی و بسیاری از موارد مشابه دیگر از جمله مواردی است که هم در روان شناسی مادی گرا مطرح می شود و هم قابلیت طرح در روان شناسی دینی را دارد. (بونژه، اردیلار: ۱۳۸۸، ۶۷)

در باب همکاری علم و دین کتاب *زبان خدا* به شکل جالبی پاسخ داده است. در مقدمه مولف آمده: پرسش اصلی این است در این قلمرو کامل از کیهان شناسی، تکامل و ژنوم انسان، آیا هنوز امکانی برای وجود یک هماهنگی تازه و ارضا کننده میان جهان بینی علمی و معنوی وجود دارد؟ پاسخ با صدای بلند آری است. به عقیده من، در درون هر یک از ما هیچ ستیزی میان یک دانشمند سرسخت و فردی که به خدایی با توجه خاص به هر یک از ما انسان ها اعتقاد دارد، نیست. قلمرو علم کاوش در طبیعت است. قلمرو خدا جهان معنوی است، قلمروی که با ابزارها و زبان علم کاوش پذیر نیست؛ این قلمرو را باید با دل، ذهن و روح دریافت و ذهن باید راهی بیابد که در هر دو قلمرو گام بردارد. و چه نیکو است که در علم اعتراف کنیم ما در حال یادگیری زبانی هستیم که خدا با آن حیات را آفرید، ما همچنان از پیچیدگی، زیبایی، شگفت آوری و تقدس هدیه خدا دچار حیرت بیشتری می شویم. امروز روزی شاد برای جهانیان است، باعث فروتنی و بهت من است که دریابم ما نخستین نظر را به کتاب حیات خود، یعنی آنچه پیش تر تنها خدا می دانست، افکنده ایم.

خلاصه نزاع های فعلی بین جهان بینی های علمی و معنوی نیازمند حل شدن هستند، نومیدانه به هر دو صدا بر سر میز نیاز داریم تا با نرمش همدیگر را درک کنند، نه بر سر همدیگر فریاد بکشند. (کولینس ۱۳۹۳: ۱۹ و ۱۶ و ۲۶۹)

منابع

- ۱- اعوانی، غلامرضا. اقتراح. مجله نقد و نظر معنای زندگی. سال هشتم. شماره ۱ و ۲. ۱۳۸۲.
- ۲- علیزمانی، امیر عباس. معنای زندگی. آکادمی مطالعات ایرانی لندن. مصاحبه کننده علی ورامینی. ۱۳۹۴.
- ۳- یالوم، اروین د. مامان و معنای زندگی. ترجمه سپیده حبیب. تهران: نشر قطره. ۱۳۹۲.
- ۴- بابایی، رضا. زندگی به روایت مرگ. نقد و نظر معنای زندگی. سال هشتم. شماره ۱ و ۲. ۱۳۸۲.
- ۵- رفیعی، بهروز. آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن. جلد سوم. تهران: سمت. ۱۳۸۱.
- ۶- کاردان، علیمحمد. علیرضا اعرافی، محمد جعفر پاک سرشت، علی اکبر حسینی، حسین ایرانی. فلسفه تعلیم و تربیت. جلد اول. تهران: سمت. ۱۳۹۳.
- ۷- غزالی، محمد. احیاء علوم الدین. ج ۱ و ۲ و ۳. ترجمه مویدالدین محمد خوارزمی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی. ۱۳۸۶.
- ۸- اژه ای، جواد. روانشناسی از دیدگاه دانشمندان اسلامی. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی. ۱۳۹۱.
- ۹- پاکین، ریچارد و آروم استرول. کلیات فلسفه. ترجمه سید جلال الدین مجتبوی. نشر حکمت. ۱۳۷۳.
- ۱۰- دورانت، ویلیام جیمز. تاریخ فلسفه. تهران: چاپ و انتشارات علمی و فرهنگی. ترجمه عباس زریاب. ۱۳۸۰.
- ۱۱- لاندین، رابرت دبلیو. نظریه ها و نظامهای روان شناسی. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: نشر ویرایش. ۱۳۹۳.
- ۱۲- دیویی، جان. هنر به منزله تجربه. تهران: ققنوس. ۱۳۹۱.
- ۱۳- محمدی، کاظم. امام غزالی. تهران: چاپ و انتشارات. ۱۳۸۲.
- ۱۴- غزالی، ابوحامد امام محمد. کیمیای سعادت. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی. ۱۳۷۵.
- ۱۵- پاکین، ریچارد و آروم استرول. کلیات فلسفه. ترجمه سید جلال الدین مجتبوی. تهران: نشر حکمت. ۱۳۷۳.
- ۱۶- اسپیلکا، برنارد. دبلیو هود، رالف. هونسبرگر، بروس. گرساچ، ریچارد، روانشناسی دین بر اساس رویکرد تجربی، ترجمه محمد دهقانی، تهران: رشد، ۱۳۹۰.

- ۱۷- دیویی، جان. اسلتری، پتریک. پاینار، ویلیام. تابمن، پتر. تایک، دیوید. راگ، هارولد. رینولدز، ویلیام. فلیپس، دی سی. کلیبارد، هربرت. کونتز، جورج. واکر، دکر. هملتن، دیوید. برنامه درسی. جلد اول. اصفهان: نشر جهاد دانشگاهی واحد اصفهان. ۱۳۸۹.
- ۱۸- مگی، براین. داستان فلسفه. ترجمه مانی صالحی علامه. تهران: کتاب آمه. ۱۳۹۲.
- ۱۹- بونژه، ماریو. اردیلار، روبن. فلسفه روان شناسی و نقد آن. مترجمان محمد جواد زارعان و همکاران. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. ۱۳۸۸.
- ۲۰- واتس، فریزر. علم ومذهب. ویراستار پیتر هریسون. ترجمه علی بازاری شوراابی. تهران: سبزان. ۱۳۹۴.
- ۲۱- عثمان، عبدالکریم. ترجمه سید محمد باقر حجتی. روانشناسی از دیدگاه غزالی و دانشمندان اسلامی. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی. ۱۳۷۳.
- ۲۲- استیس، والتر ترنس. دین و نگرش نوین. ترجمه احمد رضا جلیلی. تهران: حکمت. ۱۳۸۱.
- ۲۳- همایی، جلال الدین. غزالی نامه. تهران: فروغی. بی تا.
- ۲۴- کولینس، فرانسیس س. زبان خدا. مترجمان محمد تقی حلی ساز، محمد رضا حلی ساز. قم: بوستان کتاب. ۱۳۹۳.

**