

ORIGINAL RESEARCH PAPER

Examining the Concept of "Educated Man" from Johann Gottfried Herder's Point of View and Deducing its Implications in the Field of Teacher Training

Massoud Piruti Aghdam ^{*1}, Fatemeh Nazari Roudbari ²

^{*1} Ph.D Graduate of philosophy of education at Shahid Chamran University of Ahvaz (Corresponding Author)

² Ph.D Graduate of Philosophy of Education, Shahid Chamran University of Ahvaz

ABSTRACT

Background and Objectives: The goal of this study is to investigate "Johann Gottfried Herder's concept of educated man and explain its educational implications". Two basic questions are raised in this study: 1- What are the components of the concept of an educated man from Herder's point of view? 2- What kind of educational implications (foundations and principles) does the concept of an educated man have? **Methods:** To answer these questions, the research method is "descriptive-analytical" and "practical inference" based on Frankena's model. **Findings:** studies showed that the foundations of education from Herder's point of view are: 1. Educated man has an organic unity with nature; 2. educated man is aware of his social-cultural identity; 3. educated man has a desire for perfection; 4. educated person recognizes differences, diversity and multiplicity; 5. educated man grows and develops his individuality in society; 6. educated man has a spiritual orientation and 7. educated man is the owner of freedom. **Conclusion:** In addition, the principles of education from Herder's point of view can be mentioned: a. unity with nature, b. cultural self-awareness, c. acceptance of individual differences, d. self-actualization, e. perfectionism and f. liberalism.

Keywords:

- Herder
- Educated Man
- Frankena's Model
- Educational Implication

1 .Corresponding author
✉ Ghader.piruty@gmail.com

ISSN (Online): 2645-7717

DOI: [10.48310/ITT.2023.3022](https://doi.org/10.48310/ITT.2023.3022)


Received: 2023/05/30

Reviewed: 2023/07/29

Accepted: 2023/08/20

PP: 55- 75

Citation (APA): Piruti Aghdam, M., & Nazari Roudbari, F. (2024). Examining and analyzing the educational implications of the concept of an educated person with regard to Herder's thought. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 10 (17), 55-75.

 <https://doi.org/10.48310/ITT.2023.3022>



بررسی مفهوم «انسان فرهیخته» از منظر یوهان گوتفرید هردر و استنتاج دلالت‌های آن در عرصه تربیت معلم

مقاله پژوهشی

مسعود پیروتی اقدم*؛ فاطمه نظری رودبالی^۲

۱. دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)

۲. دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز

چکیده

پیشینه و اهداف هدف این پژوهش، بررسی مفهوم انسان فرهیخته از منظر یوهان گوتفرید هردر و استنتاج دلالت‌های آن در عرصه تربیت معلم است. دو پرسش اساسی در این پژوهش مطرح است: ۱- مؤلفه‌های مفهوم انسان فرهیخته از منظر هردر چیست؟ ۲- مفهوم انسان فرهیخته هردر واجد چه دلالت‌های تربیتی (مبانی و اصول) در عرصه تربیت معلم است؟ **روش‌ها:** برای پاسخ به سؤالات پژوهش از دو روش «توصیفی-تحلیلی» و «استنتاج عملی» براساس الگوی فرانکنا استفاده شده است. **یافته‌ها:** نتیجه بررسی‌ها نشان داد که مبانی تربیت از منظر هردر عبارت است از: انسان فرهیخته دارای وحدت ارگانیک با طبیعت است؛ انسان فرهیخته به هویت اجتماعی-فرهنگی خویش آگاه است؛ انسان فرهیخته میل به کمال‌پذیری دارد؛ انسان فرهیخته تفاوت‌ها، تنوع و تعدد را به رسمیت می‌شناسد؛ انسان فرهیخته فردیت خویش را در اجتماع رشد و توسعه می‌دهد؛ انسان فرهیخته معنویت‌گرا است و انسان فرهیخته، صاحب آزادی است. **نتیجه‌گیری:** نتایج این پژوهش به اصولی از جمله: وحدت با طبیعت متربیبان، تقویت خودآگاهی فرهنگی متربیبان، پذیرش تفاوت‌های فردی، درهم‌تنیدگی فرد با اجتماع در فرایند تربیت، کمال‌خواهی متربی و پرورش اراده و انتخاب و آزادی متربیبان را می‌توان اشاره نمود.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید.



DOI: [10.48310/TTT.2023.3022](https://doi.org/10.48310/TTT.2023.3022)

واژه‌های کلیدی:

- هردر
- انسان فرهیخته
- الگوی فرانکنا
- دلالت تربیتی

۱. نویسنده مسئول

Ghader.piroty@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۰۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۵/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۲۹

شماره صفحات: ۷۵-۵۵

COPYRIGHTS



©2024 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

مقدمه

پرسش درباره معنای «انسان فرهیخته»^۱ موضوعی است که در ادوار تاریخی گوناگون، مورد توجه فلاسفه قرار گرفته و فیلسوفان تربیت همواره در پی آن بوده‌اند تا تصویری از انسان فرهیخته مطلوب را ترسیم کنند. بنا به دیدگاه برخی پژوهشگران؛ «فرهیخته» واژه‌ای است که معمولاً برای تحسین و ارج نهادن به افرادی به کار می‌رود که شخص مورد اشاره را فردی «عالی» درجه‌بندی می‌کند. از صفت فرهیخته، مفهوم «جامعیت» استنباط می‌شود؛ بدین معنا که فرد دارای مجموعه‌ای از علوم است؛ در نتیجه او را در مجموعه‌ای از دانش‌ها می‌سنجند (Mojtahidi, 2014). در فرهنگ انگلیسی آکسفورد، مفهوم «فرهیخته»، توسط فلاسفه تربیت از قرن نوزدهم به بعد در معنای توصیف‌کننده رشد همه‌جانبه فرد به لحاظ اخلاقی، عقلانی و روحی به کار برده شده (Elias, 2006). در حقیقت فرهیخته کسی است که در همه ابعاد تربیتی رشد یافته (Taqipourzahir, 2010) و باتوجه به شرایط موجود زمانی و مکانی بتواند از توانمندی‌ها و قابلیت‌های خود برای حل مسائل و مشکلات بهره بگیرد و باتوجه به شرایط موجود، خود را در جنبه‌های گوناگون فردی و اجتماعی ارتقاء بخشد و مهارت‌های لازم را برای زندگی بهتر کسب کند. در تاریخ اندیشه‌های تربیتی، دیدگاه‌های متفاوتی در زمینه ویژگی‌های انسان فرهیخته ارائه شده که در چهار مقوله انتقال دانش^۲ (صرف داشتن دانش)، عقلانی^۳ (رشد قوه شناختی)، جامع یا یکپارچه^۴ (انتقال دانش، رشد قوه شناختی و عاطفی) و سؤالی‌محوری^۵ دسته‌بندی شده (Mehrmoammadi, 2004) و در دوران معاصر افراد شهیری مانند پیترز^۶، هرست^۷، نیومن^۸، آرنولد^۹، داوون^{۱۰}، لادفوت^{۱۱} و تلفر^{۱۲} از میان فیلسوفان تربیتی به مسئله انسان فرهیخته پرداخته‌اند. هرست و وایت نیز آرمان تربیتی خویش را «تربیت شخص آزاداندیش» می‌دانند که باید به اشکال مختلف دانش دست پیدا کند (Hurst & White, 2006). نیومن هم فارغ‌التحصیل دانشگاه خود را «انسان شریف»^{۱۳} می‌نامند و منظور او روشن‌اندیشی، هوشمندی و تعالی عقلی است که افلاطون، سقراط و بوعلی در پی آن بودند (Ziba Kalam Mofard, 2000). آرنولد هم «فرهنگ» را کمال انسانی می‌پندارد. وظیفه یک انسان بافرهنگ یا فرهیخته، نشر فرهنگ است (Ziba Kalam Mofard & Heydari, 2008).

در دوران عصر روشنگری مفهوم انسان فرهیخته در کانون توجه یکی از این متفکران، یعنی یوهان گوتفرید فون هرد^{۱۴} که از نظریه‌پردازان بزرگ تأثیرگذار عصر روشنگری قرن هجدهم اروپا در حوزه زبان، تاریخ، فرهنگ، هرمنوتیک و انسان‌شناسی است، قرار گرفته است. یوهان گوتفرید فن هرد یکی از فیلسوفان تأثیرگذار چند سده اخیر که علاوه بر تأثیرات فکری بزرگی که بر اندیشمندان هگل^{۱۵}، شلایرماخر^{۱۶}، نیچه^{۱۷}، ديلتای^{۱۸} و حتی جان استوارت میل^{۱۹} و گوته^{۲۰}

1. Educated man
2. The knowledge transmission view
3. The rational view
4. The integrated view
5. The question-generation view
6. John
7. Henry
8. Newman
9. Arnold
10. Downie
11. Loudfoot
12. Telfer
13. Gentleman
14. Herder Johann Gottfried von
15. Hegel
16. Schleiermacher
17. Nietzsche
18. Dilthey
19. John Stuart Mill
20. Goethe

گذاشت، بنیان‌گذار حوزه‌های گوناگونی در جهان علم و اندیشه از جمله فلسفه زبان، زبان‌شناسی مدرن، هرمنوتیک مدرن یا نظریه تأویل و انسان‌شناسی نیز بود (Lamei & Kalbasi Ashtari, 2012). هرِدِر در کونیگسبرگ با کانت^۱ و هامان^۲ آشنا شد. او با دیدگاه‌های رایج عصر خود درباره عقل، اراده، میل، عواطف و غیره مخالف بود و بر وحدت شخص به‌عنوان فاعل تأکید داشت. وی از نخستین فیلسوفانی بود که پیوند فشرده میان تعقل و زبان را نشان داد و اندیشیدن را نوعی نطق درونی دانست. وی ابتدا به موضوع حیات نباتی و حیوانی و سپس به شرح ویژگی‌های انسان می‌پردازد که مهم‌ترین آن‌ها راست‌قامت بودن انسان است که به پرورش قدرت تعقل انسان از طریق تأثیر در مغز و قدرت تکلم و بالاخره داشتن نیروهای اخلاقی و دینی منجر می‌شود. انسان عالی‌ترین نوع حیات حیوانی است؛ زیرا پیچیده‌ترین نوع آن است و همه جهان هستی، توسط نیرویی سازمان‌دهنده تحرک می‌یابد و این نیرو تماماً در کار است تا روح آزاد به‌وجود آید. بشر والاترین حاصل این نیروی حیاتی است. بشر اشرف حیوانات است اما در قیاس با موجودات روحانی در مرتبه پایین‌تری قرار دارد و به این ترتیب حلقه اتصالی است بین عالم روحانی و عالم حیوانی (Liedman, 2015). هرِدِر در کتاب «تأملاتی درباره فلسفه تاریخ» متفکران این دوره را به دلیل رویکرد اروپامحورانه، مورد انتقاد قرار داد و این تصور را که پیشرفت و سعادت صرفاً در گرو دوره روشنگری است، رمان‌پردازی شمرده (Herder, 2004) و چنین نگرشی را (بلاهت) می‌خواند. او بر آن است که هر قوم و ملتی باید بر مبنای معیارهای خود داوری شود و گر نه هر گونه داوری به تحریفی وقیح منجر خواهد شد: «هیچ چیز، غیر از واقعیات ساختار و تاریخ ملل، نباید درباره ملل داوری کند» (Herder, 2008). او همچنین در کتاب فلسفه تاریخی، نتیجه می‌گیرد «هر ملتی هسته مرکزی نیک‌بختی را در اندرون خودش دارد، همان‌طور که هر گوی دارای مرکز ثقل خود است» (Herder, 2004). هرِدِر به شکل دیگری مدرنیته را به نقد کشید. وی به تفرد آدمی و ویژگی‌های انحصاری‌اش اشاره می‌کند و می‌گوید همان‌گونه که نمی‌توان زبان‌ها را ترجمه و تبدیل به یکدیگر نمود و همچنین هر فردی در قالب زبانی که از اول آموخته است می‌اندیشد، فرهنگ‌ها، ملیت‌ها و قومیت‌ها و ارزش‌های اجتماعی هر جامعه‌ای مخصوص به خود اوست و این‌ها قابلیت یکسان شدن و همگون شدن ندارند. از آنجاکه همه نظام‌های تربیتی در طول تاریخ در پی تحقق تربیت انسان فرهیخته بوده‌اند و این مهم با نگاه ابزارگرایانه و مادی‌گرایانه‌ای که امروزه بر سر نظام تربیتی سایه افکنده، صورت نمی‌گیرد و از آنجاکه نظام تربیتی در تحقق هدف متعالی خود یعنی پرورش انسان فرهیخته ناکام گشته و دلایل آن، فقر مفهومی تربیت، نوع جهان‌بینی و نگاه به تربیت، بازیچه مسائل سیاسی شدن، سایه سنگین دنیای فناوری و ارتباطات بر سر نظام تربیتی به‌ویژه در کشورهای جهان سوم، کم‌رنگ‌شدن باورها و ارزش‌های تعالی‌بخش و... باعث شد این پژوهش جهت محقق شدن اهداف والای تربیت یعنی پرورش انسان فرهیخته شکل بگیرد؛ لذا خواهیم دید که هرِدِر چگونه با تأکید بر این موضوعات برجستگی خاصی به این مؤلفه‌های مطرح در ایده یا مفهوم فرهیختگی می‌دهد و از این طریق در مقابل دیدگاه‌های مبتدل و مورد نقد معاصر در تربیت و تعلیم می‌ایستد. در این میان نقش تاریخ، زبان، فرهنگ و دین در شکل‌گیری هویت انسانی برجسته و آرای هرِدِر بدین دلیل که بر پدیده‌های فوق جهت تربیت انسان فرهیخته تأکید بسیار دارد، مورد مذاقه قرار گرفت.

پیشینه پژوهش

پژوهش‌هایی در ارتباط با انسان فرهیخته و آرای تربیتی هرِدِر صورت گرفته است. به‌طور خلاصه به چند مورد از آن‌ها اشاره می‌شود. نامی (Nami, 2005) در رساله دکتری تحت عنوان «بررسی و نقد دیدگاه پیترز درباره فلسفه، مفهوم و هدف تعلیم و تربیت و انسان فرهیخته و تحلیل اهداف کلی تعلیم و تربیت اسلامی» نشان داد که پیترز سه تحلیل از تعلیم و تربیت ارائه می‌دهد که شامل، تعلیم و تربیت لیبرال به‌عنوان ارزشمندی فی‌نفسه کسب دانش؛ تعلیم و تربیت عمومی و پرورش فرد آزاد. از نظر پیترز تعلیم و تربیت متضمن دلالت ضمنی، تجویزی و اخلاقی است. وی هدف تعلیم و

1. Kant
2. Hamann

تربیت را ناشی از خود فرایند تعلیم و تربیت می‌داند. در تحلیل‌های پیترز انتقادهایی وارد شده که از محدود کردن فلسفه به تحلیل و نابسندگی روش تحلیل تا نارسایی تحلیل‌های خاص و فرو کاسته شدن انسان به عقل را در برمی‌گیرد. دیناروند (Dinarvand, 2012) پژوهشی تحت عنوان «انسان فرهیخته به‌عنوان هدف تعلیم و تربیت لیبرال و نقش آموزش عالی در تحقق آن» انجام داد. نتایج عبارت‌اند از: انسان فرهیخته شخصیتی خودآگاه و خودگردان است که عقل و عاطفه، اندیشه و عمل در وجود او به هم پیوسته‌اند و او را در ادراک پیوندها، نه فقط میان ایده‌ها و اندیشه‌ها بلکه میان کل پدیده‌ها در جهان طبیعی و اجتماعی و عمل مؤثر در جهان توانمند ساخته‌اند. آموزش عالی در راستای تحقق انسان فرهیخته لازم است که فلسفه لیبرال را با فلسفه حرفه‌گرا آشتی دهد و ضمن وفاداری به ارزش‌های اصیل آموزش عالی به ضروریات و مقتضیات زمان گردن نهد. هورلاچر (Horlacher, 2016) در مقاله‌ای تحت عنوان «بیلدونگ: تأویلی از تاریخچه فلسفه تعلیم و تربیت» معتقد است که ریشه بیلدونگ به اواخر قرن ۱۹ و اوایل قرن ۲۰ متأثر از یافته آنتونی آشلی کوپر است که مفهوم «بیلدونگ باطنی» را براساس مفهوم شافتمسبوری از شکل باطنی پایه‌ریزی کرد که در زبان آلمانی به مفهوم «بیلدونگ» ترجمه شد. اسپیک (Speck, 2014) در مقاله خود با عنوان «یوهان گوتفرد هررد و تفکر سیاسی عصر روشنگری: از اصلاحات روسیه تا انسان‌شناسی بیلدونگ» تفاسیر عرفی از هررد را که بر ماهیت غیرسیاسی یا پر هرج و مرج فلسفه و مخالفتش با اندیشه عصر روشنگری تأکید می‌کند، مورد تجدیدنظر قرار می‌دهد. با نزدیک شدن به سیاست هررد از طریق ایده بیلدونگ، این‌گونه استنباط می‌شود که هررد ابتدا بر مفهوم اصلی در یک مجموعه از متون اولیه مربوط به اصلاحات روسیه شرح دقیقی ارائه داده است. این مقاله آثار هررد را در رابطه با روسیه در متون گسترده عصر روشنگری درباره اصلاحات امپراتوری تحلیل می‌کند و نشان می‌دهد بیلدونگ به‌عنوان وسیله‌ای برای میانجی‌گری میان نمونه‌های متضاد عمل سیاسی مطرح‌شده توسط معاصرانی همچون ولتر و دیدرو به کار گرفته شده است.

با عنایت به اینکه از هر نظام آموزشی کارآمد انتظار می‌رود تا با پیروی از مبانی فلسفی منسجم از یک سو و با مراجعه و تأمل در اندیشه مربیان بزرگ درباره انسان، تصویری که از انسان فرهیخته ارائه می‌دهد، از یکپارچگی و انسجام لازم برخوردار باشد. عدم شناخت فلسفه تربیتی حاکم، به‌منزله نداشتن تصویر از انسانی است که مدعی پرورش او هستیم. اساساً نداشتن تصویری از انسان فرهیخته باعث از هم پاشیدگی و پریشانی کل نظام آموزشی از ابتدایی تا دانشگاه می‌شود (Ziba Kalam Mofard, 2000). اهمیت پرداختن به مفهوم انسان فرهیخته تا آنجاست که با هر نوع نگاه و جهان‌بینی که به انسان نگریسته شود به همان اندازه هدف از تربیت و معنای زندگی وی تعریف و تعیین می‌گردد. بحث انسان فرهیخته بحث معرفت به انسان و انسان‌شناسی است و معنای زندگی انسان نیز بسته به نگاهی است که متوجه انسان می‌شود و این مهم از طریق تربیت است که صورت می‌گیرد. از این‌رو تعلیم و تربیت در معرفی انسان به‌عنوان انسان فرهیخته بسیار تأثیرگذار است. اهمیت و ضرورت این پژوهش نیز در بررسی دیدگاهی نسبت به مفهوم انسان فرهیخته است که برخاسته از تفکرات هررد در عصر روشنگری (قرن هجدهم) است. براین اساس مدخل ما به بحث فرهیختگی در اندیشه هررد از طریق دو پرسش اساسی خواهد بود پرسش ۱: این‌که مؤلفه‌های مفهوم انسان فرهیخته از منظر هررد چیست؟ پرسش ۲: مفهوم انسان فرهیخته هررد واجد چه دلالت‌های تربیتی (اصول و مبانی) است؟ لذا سعی می‌کنیم آنچه در ادامه می‌آید به تفصیل در پاسخ این پرسش‌ها باشد.

روش

به‌منظور پاسخ به پرسش‌های پژوهش از روش تحلیل مفهومی و استنتاج بهره گرفته شد. در پرسش نخست تلاش شد تا با استفاده از روش تحلیلی، مؤلفه‌های مفهوم انسان فرهیخته در نگاه هررد استخراج گردد. در پرداختن به پرسش دوم این پژوهش، دلالت‌های تربیتی (مبانی و اصول) مفهوم/مؤلفه‌های مفهوم انسان فرهیخته در اندیشه هررد را مدنظر داریم. با کاربرست روش استنتاج/قیاس عملی بر توصیف‌ها و تحلیل‌های مستخرج از پاسخ پرسش نخست، مبانی و اصول تربیتی منتج از دیدگاه هررد استنتاج شد. از آنجاکه تحلیل و تبیین دلالت‌های تربیتی هررد، با اتکاء به نظریه انسان فرهیخته

ایشان است از قیاس عملی پس‌رونده استفاده شد. در قیاس عملی پس‌رونده با در نظر گرفتن دانش‌ها و مهارت‌های مطلوبی که در فلسفه‌ای مطرح شده می‌پرسیم که چه توجیهی برای آن بیان و چه اهدافی در نظر گرفته شده (مقدمه هنجارین) و چه گزاره‌های واقع‌نگری برای نیل به آن‌ها (مقدمه توصیفی) مطرح شده است. در مواردی که بیان روشنی از هدف یا اصلی وجود دارد از روش قیاس عملی پیش‌رونده استفاده می‌شود که در این حالت ابتدا با استناد به توصیفات به‌دست آمده از مبانی انسان فرهیخته از منظر هررد، بایدهای کلی/فراگیر ناظر بر اهداف معین می‌شود و آنگاه با استناد به اهداف کلی و گزاره‌های واقع‌نگر برآمده از آن‌ها به استنباط اصول تربیتی با نظر به مفهوم انسان فرهیخته پرداخته شد.

یافته‌ها

مؤلفه‌های مفهوم انسان فرهیخته از منظر هررد

انسان فرهیخته مدنظر هررد شامل ابعاد و مؤلفه‌هایی است که در این سؤال، مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد.

انسانیت کمال مطلوب بشری

هررد در اثری با عنوان «نامه‌هایی درباره پیشرفت انسانیت»^۱ (۱۷۹۳) از مفهوم انسانیت که کمال مطلوب برای نوع بشر بوده و به‌صورت ذاتی در او نهاده شده است بحث می‌کند و چگونگی شکوفایی و بروز آن را تعلیم و تربیت صحیح و منطقی می‌داند. او انسان فرهیخته را فردی می‌داند که به مفهوم راستین انسانیت دست یافته است. مفهومی که سعادت بشری در آن نهفته است. وی برای تبیین نظریه‌های خود در این اثر بیشتر به محیط زندگی انسان‌ها توجه می‌کند. این‌که انسان با چه عواملی بیشتر درگیر است و چه تأثیراتی از آن‌ها می‌گیرند. او تغییرات سیاسی را به سود پیشرفت و حیات نوع بشر می‌داند. وی معتقد است دستیابی به مفهوم واقعی انسانیت به تدریج صورت می‌پذیرد. او بر ضرورت امر آموزش به‌منظور شکوفایی توانایی‌های بالقوه و ذاتی انسان تأکید می‌کند. اما یادآور می‌شود این آموزش باید صحیح و اصولی باشد در غیر این‌صورت آدمی از آرمان انسانیت فاصله می‌گیرد. هررد اهمیت مطالعه و بررسی روند توسعه مفهوم انسانیت را در تحقق عالی‌ترین مفاهیم و تأکیدی بر توانایی‌های انسانی بسیار مؤثر می‌داند. «عقیده به پیشرفت به معنای عقیده به فرایند خودکار یا ناگزیر نیست، بلکه عقیده به رشد مداوم توان‌های انسانی است» (Carr, 2008). پرسشی که در اینجا مطرح است این‌که پس هدف این انسانیت از نظر هررد چیست که تمام بیلدونگ^۲ و نه فقط بیلدونگ انسانی بلکه بیلدونگ خلقت، به سمت آن هدایت می‌شود؟ به نظر کانت، انسانیت در «منافع مشترک اخلاقی» تحقق می‌یابد که کل گونه‌هایی را دربر می‌گیرد که در آن همه افراد به حقوق اخلاقی ارج می‌نهند و یکدیگر را به‌عنوان پایانی در خودشان می‌دانند. اجرای استدلال کلی و جهانی مهم است اما «خاص بودن در حوزه فعالیت محدود و فردی شده انسان انجام می‌شود و ویژگی آن نیروهای مخرب و بدخواه کودکانه و بحران است». کانت هرگز به‌طور کامل پاسخ نمی‌دهد که چگونه یک پایان را که فقط با عملکرد آزادانه انسان تحقق می‌یابد می‌توان به‌طور هم‌زمان با وجود مقاصد انسانی ایجاد کرد؛ این موضوع با مطرح‌سازی مجدد آزادی انسان جدی‌تر شد. به‌طور کلی برداشت هررد جامع‌تر، خاص‌تر و کثرت‌گراتر است: بشریت نه از طریق پیشرفت مرحله‌ای تمدن بلکه از طریق شبکه‌های همیشه در حال گسترش و شناخت متقابل تحقق می‌یابد. هررد معتقد است که ما اهداف غایی را کامل نمی‌شناسیم، زیرا در این زندگی کاملاً محقق نشده‌اند. اما او نشان می‌دهد که ما می‌توانیم آن را با بررسی توانایی‌های اساسی، حالت اصلی یا ساختار اولیه خود تشخیص دهیم: «توانایی ما برای استدلال باید در راستای استدلال شکل گیرد، حواس خوب ما باید به سمت هنر باشد، نیرو محرکه‌های ما باید به سمت زیبایی و آزادی حقیقی باشد، قدرت‌های حرکتی ما باید به سمت عشق به همسایه باشد» (Moore, 1982)؛ بنابراین پایان انسان رشد

۱. Letters for the advancement of humanity

۲. Bildung در زبان آلمانی مفاهیم متعددی دارد که از فرهنگ تا آموزش و از شکل‌دهی تا تأسیس را دربر می‌گیرد. در بررسی لغت‌شناسی واژه بیلدونگ معلوم می‌گردد که ریشه این واژه bild است که معنای آن عبارت است از عکس و تصویر ۲. از همین ریشه، فعل bilden وجود دارد که همان معنای انگلیسی build را می‌دهد و معادل «ساختن» در فارسی است.

همانگ تمام توانایی‌های انسان هم در سطح فردی و هم در سطح اجتماعی است. بیزر (Bizer, 2018) می‌گوید: «پایان انسان دنباله‌روی خودخواهانه از لذت یا انجام فداکارانه وظیفه اخلاقی نیست. بلکه تحقق خود، تکامل همه قدرت‌های مشخصه انسان، خواه قدرت‌های فکری، اخلاقی، احساسی یا بدنی است. نه تنها عقل و استدلال ما متمایز انسانی است، بلکه همه قدرت‌های ما تا آنجاکه ما یک موجود زنده هستیم این‌گونه هستند. از این‌رو برای درک انسانیت ما باید تلاش کنیم تا تمام قدرت‌های خود را تحقق بخشیم و به یک کل هماهنگ واحد تبدیل شویم».

عقل و زبان فصل ممیز انسان

هردر فصل ممیز انسان از سایر موجودات را «عقل» و «زبان» می‌داند. همه آنچه که برای وجه فرهنگی انسان برمی‌شمارد، به همین دو خصوصیت بازمی‌گردد. اساسی‌ترین مشکل آدمی عدم تناسب میان قوای طبیعی او و نیازهای زندگی او در طبیعت است. انسان برای ادامه زندگی نیاز به جایگزینی، جبران کاستی و دفع خلل دارد (Dirks, 2013). به تعبیر دیگر انسان با عقل و زبان است که دارای آفریده ثانوی یعنی فرهنگ می‌شود. عقل است که نشانه آن در همه آثار انسانی هست. عقل حتی در امور حسی هم حضور دارد. هرچند در وهله اول احساس نشود. با عقل است که انسان از محدودیت‌های زندگی طبیعی فراتر می‌رود و احساس آزادی می‌کند. هردر زبان و بروز قدرت زبان در آدمی را منوط به ارتباط با بیرون می‌داند. عقل قوه درونی و در ژرفای وجود آدمی است و هیچ اثر درونی و بیرونی آدمی بدون این قوه ممکن نمی‌شود. اما زبان وجهی طبیعی دارد و یک مقوم آن طبیعت است. یعنی بدون زندگی در طبیعت و مواجه با نیازهای زندگی طبیعی، زبان اختراع نمی‌شد. این نکته بدان معناست که فرهنگ با زبان آغاز می‌شود» (Herder, Balde & Suphan, 1913). انسانی که در طبیعت زندگی خود را آغاز می‌کند، موجودی ناتوان و بلکه ناتوان‌ترین موجود است. اما با عقل و زبان و محصول آن دو، یعنی «تعلیم و تربیت» و «سنت» می‌تواند نیازهای خود را برآورده سازد و بدین‌گونه فرهنگ آغاز می‌شود.

ماهیت اجتماعی انسان

مفاهیمی که در شکل‌گیری مفهوم بیلدونگ هردر نقش اساسی دارند عبارت‌اند از «مفهوم طبیعت^۱» که توسط فیلسوفان طبیعی قرن ۱۶ و ۱۷ توصیف شده؛ مفهومی که به‌خودی‌خود کامل می‌گردد نه به‌صورت مکانیکی و این مفهوم هسته اصلی مفهوم بیلدونگ هردر می‌گردد. همچنین «مفهوم تقوای باطن یا درون^۲»، ایدئولوژی مهم دیگری از قرن ۱۸ است که ایده بیلدونگ هردر را شکل می‌دهد (Herder, 1996). این مفهوم با نظریه پایتستی (مربوط به کلیسا و لوتر) «باطن»، ایدئولوژی مهم قرن ۱۸ که مسلماً نظریه بیلدونگ هردر را شکل داده بود، مطابقت داشت. هدف پایتسیسم رشد روح بود که به‌نظر آن‌ها برای کامل‌شدن دارای قدرت اخلاقی، فردی و نامحدود بود. بارنارد که از مهم‌ترین شارحان هردر است بیان می‌کند: «هردر برخلاف رویکرد شایع روشنگری که قصد داشت تا فرهنگ را با فرهیختگی فکری و هنری یکی بگیرد این مفهوم را به دامن گسترده و متنوعی از پدیده‌های انسانی اطلاق می‌کند» که به‌نوعی تجلی روح جمعی انسان‌ها است و با فرهنگ فردی و شخصی جامعه بورژوازی فاصله دارد و این روح جمعی، همان قوم یا ملت است. هردر مفهوم بیلدونگ را در سه معنای (۱) فرایند فردی (۲) تجربه یک ملت (۳) روند شکل‌گیری یک فرهنگ به‌کار می‌برد (Odensted, 2008).

میل انسان به کمال و پیشرفت

هردر معتقد است «ماهیت انسانی یک الوهیت^۱ مستقل نیست. ماهیت انسان گرایش به پیشرفت و تکامل دارد» (Denby, 2005). «هردر و بوفن^۲ با عقیده‌ای استوار بر تصویر بنیادی انسان‌ها به‌عنوان مخلوقاتی موافقت دارند که برای تحول و دگرگونی توانایی‌هایشان از طریق مواجهه با مسائل واقعی و در شرایط خاص محیطی تلاش و کوشش می‌کنند» (Denby, 2005).

آزادی، شرط حیات انسانی

هردر نتیجه می‌گیرد به دلیل اینکه حواس انسان در قیاس با حواس حیوانات از تیزی و دقت کمتری برخوردار است، درست به همین دلیل، حواس او از آزادی بیشتری برخوردار است؛ چون محدود به یک نقطه نیستند و حواس کلی‌تری برای درک عالم‌اند. اگر انسان قوه مصوره‌ای دارد که محدود به ساخت لانه زنبور یا تار عنکبوت نیست و در این محدوده از حیوان عقب‌تر است، در عوض از دورنمای گسترده‌تری برخوردار شده و میدان عمل آزادتری دارد تا با ساختن‌های مکرر خود را ورزیده سازد و از این راه پیوسته بهتر و ورزیده‌تر شود. هیچ فکری فعل بی‌واسطه طبیعت او نیست. اما درست به همین سبب می‌تواند اثری مختص به انسان باشد. مجموعه جهاز قوای بشری و تمام دارایی طبیعت حسی، معرفتی و ارادی او در پیوند با سازماندهی خاصی از جسمش نزد انسان عقل نامیده می‌شود، همچنان که همین مجموعه در مورد حیوانات به مهارت ساخت‌وساز بدل شده است. این همان است که نزد انسان آزادی و اختیار می‌شود و نزد حیوان غریزه. تفاوت میان این دو به درجات یا افزون شدن میزان این قوا نیست بلکه به جهت‌دهی نوعاً متفاوت قوا و نحوه شکل‌گیری تمامی آن‌هاست (Dirks, 2013). وی تأکید می‌ورزد که این امر یکی از بارزترین وجه تمایز بین انسان و حیوان است. هنگامی که حیوان به‌صورت کاملاً غریزی برای بیان احساس درونی خود به تولید اصوات معین و محدود می‌پردازد، در آن حال انسان آزادانه و با تفکر لب به سخن می‌گشاید. هردر در ادامه می‌افزاید: «بر انسان فرض است که با بهره‌گیری از قوه فاهمه عقل و خودآگاه، جهان را به‌صورت یک کل مطلق ادراک نموده و بدین‌وسیله تصاویر حقیقی جهان را در ذهن به‌خاطر می‌سپارد» (Sahawi, 2003).

مبانی مفهوم انسان فرهیخته از منظر هردر

مبانی یک سری گزاره‌های توصیفی و اخباری ناظر بر توانایی‌ها و استعدادهای موجود در انسان، به‌منظور شکوفاسازی و ساماندهی آن استعدادها در راستای تربیت (Beheshti & Afkhami Ardakani, 2007) است. در پژوهش حاضر، منبع استخراج این گزاره‌ها، نوشته‌های هردر و منظور از مبانی، عمده‌ترین گزاره‌های توصیفی یا اخباری درباره ابعاد مختلف انسان فرهیخته طبق نظرات ایشان است. در اینجا به مهم‌ترین مؤلفه‌های ایده/مفهوم انسان فرهیخته/فرهیختگی بر مبنای دیدگاه هردر خواهیم پرداخت و به وسیله مجال این نوشتار هریک از آن‌ها را تبیین خواهیم کرد.

(۱) **انسان فرهیخته با طبیعت وحدت ارگانیک یا اندام‌وار دارد:** شخصیت و صورت حیات شکل زندگی در پیش گرفته انسان متعال فرهیخته یگانگی و وحدت دارد. این یگانگی مشتمل بر یگانگی امر «تجربی و متافیزیکی»، امر «ذهنی و جسمی»، یگانگی «زبان و کنش» و یگانگی «عقل و احساس» است. بنا به این دیدگاه بر یگانگی نظریه/نظر و عمل، یگانگی امر عمومی و خصوصی تأکید می‌شود، به‌گونه‌ای که جهان به‌عنوان یک فرایند واحد در نظر گرفته خواهد شد (Berlin, 2018). هردر ثنویت و تقابل مطلق میان جسم و ذهن را رد می‌کند و قائل به نوعی از تعامل و هماهنگی میان جسم و ذهن است، لذا ممکن است که دیدگاه او را نزدیک به نوعی از دیدگاه طبیعت‌انگاران درباره رابطه جسم و ذهن دانست. این نظر می‌تواند با رویکردی طبیعت‌انگارانه مناسبت داشته باشد. اختلاف میان جسم و ذهن به کارکردی است

1. Gottheit

2. Buffon

که دارند و نه تفاوت کیفی میان آنها؛ شالوده تمام فعالیت‌های انسان، قدرت‌های پنهان درونی انسان است و آشکارسازی آنها برای تحقق اهداف حیات طبیعی ضروری است. از سوی دیگر همین قدرت‌های پنهان درونی همچنین مقدمات احساسات عالی غیرحیاتی‌اند، احساساتی که موجب ظهور اموری چون عشق و دیگر فعالیت‌های مشابه در وجود آدمی می‌شوند. از دید وی انسان از طریق قوای حسی شامل بینایی، شنوایی و لامسه می‌تواند خود را با طبیعت هماهنگ کند. هر در به طبیعت و نمودهای خارجی به صورت مستقیم توجه می‌کند. او طبیعت را جلوه و اثر عظیم الهی می‌داند. برای هر در طبیعت یک نظام توانمند و جاندار دارای حیات بوده و فهم و درک واقعیت‌های آن به عنوان یک بخش ضروری از کل است. از نظر وی آن چیزی که احساسات ما را نسبت به طبیعت به هیجان وامی‌دارد ویژگی‌های زیبایی‌شناسانه آنهاست (Dahistrom & Ameriks, 2000). او نفس انسانی را در سیر تکاملی خود از طریق ادراک و ملت‌ها در تاریخ، استعداد خود را به صورت‌های مختلف و متنوع نشان داده است. هر در در همه تحقیقات خود در پی آن بود که تکوین فعالیت‌های مشخص انسانی را که شامل هنر، زبان، علم، دین و فلسفه است مطابق با قوانین طبیعی تبیین کند (Beiser, 1987). هر در بین عقل و احساس انسان تفکیک قائل نمی‌شود و ابعاد عاطفی و احساسی طبیعت بشر را همراه با هم مورد توجه قرار می‌دهد تا باعث بروز استعداد کامل روح انسانی شود (Gallingwood, 2006). از دیدگاه وی خرد، احساس و زبان سه هدیه باشکوه الهی هستند و با فعالیت آدمی رشد کرده و شکوفا می‌شوند. به عبارت دیگر احساسات ما با جهان بیرون مرتبط است، اگر خرد آدمی از حالت سستی، تنبلی و بیهودگی رها شود، می‌تواند احساسات ما را هدایت کند و پشتیبان بهتر و خوبی برای احساسات باشد. به نظر او در این صورت است که مردان بزرگ و نوابغ تاریخ شکوفا می‌شوند؛ «اگر هر چیزی در طبیعت صحیح و درست به کار گرفته شود، به زیبایی وحدتی که خداوند در طبیعت ما بین احساس و تفکر ایجاد کرده پی می‌بریم» (Herder, 1996).

۲) انسان فرهیخته نسبت به هویت اجتماعی-فرهنگی خویش آگاه است: به نظر هر در، بنیادی‌ترین تعریف انسان آن است که وی را «موجود فرهنگی» بنامیم. انسان موجودی شکل‌پذیر است و خود، خود را می‌سازد. بدین معنا انسانی وجود ندارد الا اینکه دارای فرهنگ باشد. «انسان بدون فرهنگ، چوب زمخت و سنگ مرمر شکل نیافته است» (Herder et al, 1913). انسان تنها با عناصری چون عقل و زبان و تربیت و سنت که مقومات فرهنگ‌اند، انسان می‌شود. به نظر هر در، انسان طبیعی بدون فرهنگ تخیل است. در اندیشه هر در، انسان ماهیت فرهنگی-اجتماعی دارد؛ لذا انسان فرهیخته لازم است نسبت به هویت فرهنگی-اجتماعی خویش آگاه باشد.

۳) انسان فرهیخته میل به کمال دارد: از نظر هر در، هر کاری که انسان انجام می‌دهد، نمی‌تواند خالی از هدف خاصی باشد. همه اهداف و اغراض مستتر در افعال و رفتار انسان ریشه در جلب منافع و دفع ضرر دارند و انگیزه حرکت او هم نوعی بیم و امید به آثار حاصل از هر یک نسبت به هدف و مقصد او است. این امر در واقع مبین این است که فرد با جلب منفعت به دنبال کسب نوعی افزون‌خواهی و با دفع ضرر در پی رهایی از نوعی کمبود و نقص است. به عبارت دیگر انسان در هر وضعیتی که قرار دارد همیشه طالب آن است که در وضعی بهتر و بالاتر از آن قرار بگیرد و به نوعی «کمال» و رهایی از نقص برسد. هر در «کمال» را نوعی تغییر کیفی می‌داند که انسان را از یک درجه به درجه بالاتر می‌رساند و معتقد است انسان فرهیخته مدام در جهت کمال مطلوب و بالاتر و رفع نقص و کمبود در تلاش است (Hamman, 2007). وی غایت تاریخ را نیل به درجه والای انسانیت یعنی دستیابی به وضعی که بشر به حقیقی‌ترین مفهوم انسانیت برسد می‌داند. همچنین از نظر وی، طبیعت انسانی در نیکی، خوداتکاء و بدون وابستگی به شرایط پیرامونی نیست. او نیازمند آموزش و شکل‌گیری در سایه پیشرفت و کوشش رو به جلو است. آدمی در آن جنبه‌هایی رشد می‌کند که شرایط موقعیت‌های پیرامونی به او امکان داده است؛ بنابراین تمایلات و توانایی‌ها به تنهایی کافی نیستند و باید در کنار شرایط زمانی، مکانی و اقلیمی قرار گیرند تا به آدمی در کمالات متناسب و کمال بخشند (Herder, 2004).

۴) انسان فرهیخته تفاوت‌ها، تعدد و تنوع را به رسمیت می‌شناسد: از نظر هر در، تمام ملت‌ها و

فرهنگ‌ها گنجینه‌هایی مشترک برای تحقق انسانیت هستند و هریک از این ملت‌ها و فرهنگ‌ها سهمی در آن دارند و در واقع کل هستی انسانی در نزد او مورد توجه است. هرِدِر براین عقیده است که ماهیت و گوهر انسانی، اشکال متنوع و گوناگونی دارد و این تنوع و گوناگونی امری گریزناپذیر است. او مفهوم یگانگی انسانیت را در ارتباط متقابل میان ملت‌ها و فرهنگ‌ها درک می‌کند. با این حال از نظر هرِدِر تمام انسان‌ها با شکل خاص و مطابق ماهیت خودشان از ارزش یکسانی برخوردارند (Sikka, 2005).

۵) انسان فرهیخته جهت رشد فردیت خویش در اجتماع می‌کوشد: یکی از مبانی جهت تبیین دلالت‌های تربیتی، بحث درباره اصلت فرد یا اجتماع یا تلفیقی است. پاسخ به این سؤال در اهداف و نیز در روش‌های تربیتی تفاوت‌هایی را پدید می‌آورد. کاربرد این اصطلاح به این معنا است که آیا حقیقت وجود به جامعه تعلق دارد یا به فرد. اگر وجود حقیقی برای جامعه باشد پس وجود فرد اعتباری است؛ ولی اگر حقیقت وجود برای فرد باشد وجود جامعه اعتباری خواهد بود (Khalili, 2008). هرِدِر برای انسان فرهیخته هم من فردی قائل است و هم من اجتماعی؛ از آن جهت که وجود افراد را در جامعه چون اجزاء در ترکیبات طبیعی نمی‌داند که هویت خود را از دست دهند، قائل به اصلت فرد است و از آن جهت که در مورد جنبه‌های روحی، فکری و عاطفی انسان به ترکیب حقیقی قائل است که در نتیجه آن افراد هویت جدیدی پیدا می‌کنند که همان هویت اجتماعی است، پس قایل به اصلت جمع نیز است (Zammito, 2002).

۶) انسان فرهیخته معنویت‌گراست: هرِدِر جستارهای با عنوان «در باب شناخت و احساس، دو نیروی اصلی نفس بشر» را با این جمله از ویرژیل آغاز می‌کند: «خدا در بطن ماست. زمانی که او ما را می‌جنباند، ما شعله‌ور می‌شویم» (Herder, 2004). چنان‌که بری نیز نشان می‌دهد: «هرِدِر از حیث کلامی به همه خدائنگاری درون ماندگار نزدیک بود. خداوند همه‌جا حضور داشت؛ او یک نیروی در همه‌جا گسترش یافته بنیادین بود. عالم در مقام یک کل یک نیروی ارگانیک زنده را به نمایش می‌گذارد» (Berry, 1982). برای مثال خود هرِدِر می‌نویسد: «کل جهان به‌دور رحمت الهی می‌گردد» (Herder, 2004). رویکرد هرِدِر نشان می‌دهد که: «خدا، درون این تصویر متافیزیکی، به‌منزله نیروی ازلی تمام نیروها تصور می‌شود... که خود را در تعداد بی‌شماری از نیروها و به تعداد بی‌شماری از انحاء آشکار می‌سازد» (Sikka, 2005). هرِدِر دین را به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های معنویت‌گرایی قلمداد می‌کند و دین را در ارتباط با عمیق‌ترین ویژگی شخصیت و هویت انسانی مورد توجه قرار داده و به‌طور کلی آن را پدیده‌ای تاریخی و اجتماعی می‌داند. از دید وی دین مهم‌ترین ماهیت انسانی است و همه انسان‌ها دارای رویکرد دینی هستند و درواقع دین هدفی مقدس برای تاریخ رقم می‌زند. ویژگی دیگر دین از دید او این است که دین بر تمام وجود انسانی تأثیر می‌گذارد: «دین تمام وجود و توان انسانی را دربر می‌گیرد» (Herder, 1996) و در درون تمام انسان‌ها بدون توجه به طبقات اجتماعی آن‌ها جای دارد: «دین همان‌گونه که از عنوان آن پیداست، محتوای درونی ما در عمیق‌ترین شکل آگاهی ما است» (Herder, 1996). هرِدِر خاستگاه دین را در تجارب روحانی و درک و فهم عاطفی بشر مورد توجه قرار می‌دهد و انسانیت را در موازات با دین در پیشرفت حیات طبیعی انسان دخیل می‌داند. در رویکرد دینی او به ابعاد اجتماعی و شرایط فرهنگی و محیطی ملت‌ها توجه می‌کند.

۷) انسان فرهیخته صاحب آزادی است: هرِدِر معتقد است به دلیل اینکه حواس انسان در قیاس با حواس حیوانات از تیزی و دقت کمتری برخوردار است، درست به همین دلیل، حواس او از آزادی بیشتری برخوردار است؛ چون محدود به یک نقطه نیستند و حواس کلی‌تری برای درک عالم‌اند. اگر انسان قوه مصوره‌ای دارد که محدود به ساخت لانه زنبور یا تار عنکبوت نیست و در این محدوده، از حیوان عقب‌تر است، درعوض از دورنمای گسترده‌تری برخوردار شده و میدان عمل آزادتری دارد تا با ساختن‌های مکرر، خود را ورزیده سازد و از این راه پیوسته بهتر و ورزیده‌تر شود. هیچ فکری فعل بی‌واسطه طبیعت او نیست. اما درست به همین سبب می‌تواند اثری مختص به انسان باشد. مجموعه جهاز قوای بشری و تمام دارایی طبیعت حسی، معرفتی و ارادی او در پیوند با سازماندهی خاصی از جسمش نزد انسان عقل نامیده می‌شود، همچنان‌که همین مجموعه در مورد حیوانات به مهارت ساخت‌وساز بدل شده است. این همان است که نزد انسان آزادی و اختیار می‌شود و نزد حیوان غریزه. تفاوت میان این دو به درجات یا افزون شدن میزان این قوا نیست؛ بلکه به جهت‌دهی

نوعاً متفاوت قوا و نحوه شکل‌گیری تمامی آن‌هاست (Dirks, 2013). وی تأکید می‌ورزد که این امر یکی از بارزترین وجه تمایز بین انسان و حیوان است. هنگامی که حیوان به صورت کاملاً غریزی برای بیان احساس درونی خود به تولید اصوات معین و محدود می‌پردازد، در آن حال انسان آزادانه و با تفکر لب به سخن می‌گشاید. هر در در ادامه می‌افزاید: «بر انسان فرض است که با بهره‌گیری از قوه فاهمه عقل و خودآگاه، جهان را به صورت یک کل مطلق ادراک نموده و بدین‌وسیله تصاویر حقیقی جهان را در ذهن به‌خاطر می‌سپارد» (Sahawi, 2003).

اصول تربیتی بر اساس دیدگاه انسان فرهیخته هر در

شریعت‌مداری (Shariatmadari, 2007) در تعریف اصول تربیتی چنین می‌گوید: «مفاهیم، نظریه‌ها و قواعد نسبتاً کلی که در بیشتر موارد صادق است و باید راهنمای مربیان، معلمان، مدیران، اولیای فرهنگ و والدین دانش‌آموزان در کلیه اعمال تربیتی باشد». نظر به این که استنتاج اصول در روش فرانکنا از ترکیب مقدمات هنجارین (هدف) و گزاره‌های واقع‌نگر (مبانی توصیفی) حاصل می‌شود، در این بخش با ترکیب مبانی با هدف تربیت در دیدگاه هر در به استنتاج اصول پرداخته شد. بیان مختصر هدف تربیت در دیدگاه هر در با توضیح «انسانیت و فرهیختگی» صورت می‌پذیرد. هر در در روزگاری می‌زیست که فرهنگ، تمدن و فلسفه در انحصار اروپایی‌ها به‌شمار می‌رفت و تصور این بود که تنها بشر عصر روشنگری است که به بلوغ فکری رسیده است و به سایر ملل نگاه کودک‌پندارانه می‌شد. وی با تغییر نگرش خود به انسانیت، مبانی خود را برای مخالفتش با اروپامحوری فراهم ساخت. به باور وی هر انسانی در هر دوره تاریخی و زمانی می‌تواند متناسب با ظرفیت‌ها و محیط اجتماعی و فرهنگی که در آن قرار دارد در جهت تحقق انسانیت گام بردارد و تأثیر محیط و تعلیم و تربیت را در این زمینه اجتناب‌ناپذیر می‌داند (Sikka, 2005). وی غایت انسانی را نیل به انسانیت و فرهیختگی می‌داند. انسانیت موردنظر هر در، انسانیتی متکثر است و ارزش آن به همین تکرار است (Mosleh, 2013). وی این مهم را برای همه انسان‌ها در همه ادوار تاریخی مدنظر قرار می‌دهد و حتی از نظر وی موضوع مشترک اتصال گذشته، حال و آینده فرهنگ‌ها نیل به مفهوم انسانیت و فرهیختگی است. هر در معتقد است سعادت انسانی نه تنها غایت انسانی است بلکه همچنین غایت خدا برای انسان است (Guyer, 2006). به باور وی هر انسانی در هر دوره تاریخی و زمانی می‌تواند متناسب با ظرفیت‌ها و محیط اجتماعی و فرهنگی که در آن قرار دارد در جهت تحقق انسانیت گام بردارد و تأثیر محیط و تعلیم و تربیت را در این زمینه اجتناب‌ناپذیر می‌داند (Sikka, 2005). با این توضیحات هدف غایی تربیت «انسانیت و فرهیختگی» است. در نتیجه ترکیب هدف مذکور با مبانی انسان‌شناختی که شرح آن‌ها گذشت، می‌توان ساختاری استنتاجی فراهم آورد که حاصل آن‌ها اصول تربیت است.

۱) اصل وحدت با طبیعت متربی: هر در در اثر خود تحت عنوان «نامه‌هایی درباره پیشرفت انسانیت» برای تبیین نظریه‌های خود، بیشتر به محیط زندگی انسان‌ها توجه می‌کند، اینکه انسان با چه عواملی بیشتر درگیر است و چه تأثیراتی از آن‌ها می‌گیرد و حتی تغییرات سیاسی را نیز مدنظر قرار می‌دهد (Guyer, 2006). هر در با نگرش توانمند و دینامیکی از تکامل انسانی بر ویژگی خاص وضعیت انسانی تأکید می‌کند که باید از طریق تلاش و کوشش و در درون قلمروهای محیطی و اقلیمی خود تکامل پیدا کنند و به عبارت دیگر به فرایند حیات جوامع انسانی اهمیت می‌دهد. در واقع وی به فرایند توانمند و زیستی ماهیت تکامل انسانی توجه می‌کند که از عوامل طبیعی و بی‌واسطه فرهنگ انسانی هستند و تمایلات و انگیزش‌های انسانی را شکل می‌دهند. هر در معتقد است نقش عوامل محیطی در تفکر، روشن‌کننده وضعیت جوامع انسانی است. بدین‌گونه که عوامل اقلیمی و محیطی در بروز توان و استعداد انسانی تأثیر دارد و هر موقعیت اقلیمی برای انسان، شرایطی را ایجاد می‌کند که او مجبور به رفع و مقابله با آن شرایط می‌شود (Lamei & Kalbasi Ashtari, 2012). هر در در کتاب «ایده‌هایی برای فلسفه تاریخ نوع بشریت» (۱۷۸۴) محیط طبیعی بشری را هماهنگ با احساسات و عواطف انسانی در نظر می‌گیرد. در آموزه تکوینی وی به موقعیت طبیعی همگام با دستاورد معنوی بشر از جمله هنر، شعر، ادبیات و فرهنگ توجه می‌شود. از دیدگاه وی، اقوام و ملت‌ها مانند اندام‌های پویایی هستند که در یک برهه و مقطع از

تاریخ ظاهر می‌شوند و متناسب با موقعیت زمانی و مکانی خویش فعالیت می‌کنند. بدین ترتیب، رشد و تکامل فرهنگی هماهنگ با موقعیت طبیعی لحاظ می‌شود. «دو قرن پیش هردر گفته بود که محیط‌زیست به شخصیت (انسان) شکل می‌بخشد و ساختار کره زمین در نحوه تفکر تأثیر می‌گذارد» (Lamei & Kalbasi Ashtari, 2012). از نظر هردر طبیعت انسانی در آن جنبه‌هایی رشد می‌کند که شرایط و موقعیت‌های پیرامونی به او امکان داده است؛ بنابراین تمامی کمالات انسانی، ملی، مادی و فردی است. تمایلات و توانایی‌ها به‌تنهایی کافی نیستند و باید در کنار شرایط زمانی و مکانی و اقلیمی قرار گیرند تا به آدمی در کمالات متناسب، خبرویت و کمال بخشند. بدین‌سان یک جامعه ممکن است در کنار فضیلت‌های والایی که تحصیل کرده است در جنبه‌های دیگری دارای نقص و کمبود باشد (Herder, 2004). هردر معتقد است محیط طبیعی بر روحیات و افکار آدمی تأثیر بسزایی می‌نهد. زیرا سختی‌ها و خطرات موجود در طبیعت موجب می‌شود که انسان توانایی‌ها و احساسات و استعدادهای خود را بروز دهد. پس می‌توان گفت خرد آدمی از راه تجربه کردن امور مختلف در حیات طبیعی رشد می‌کند. «بنابراین به‌جای اینکه عقل را به‌عنوان یک استعداد ذاتی در نظر بگیریم، باید آن را تجمع یا انطباعاتی^۱ که تجربه می‌کنیم بدانیم» (Guyer, 2006). تربیت باید تابع و پیرو طبیعت و سرشت متریبان باشد؛ لذا اگر بنا باشد یک متربی استعدادها را او شکوفا شود باید کوشید تا همان استعدادهایی که در آن هست به‌منصه ظهور برسد و تابع طبیعت وی باشد. باتوجه به اصل مذکور، هردر یکی از اصول مهم تربیت را اصل انطباق و وحدت با طبیعت متریبان قلمداد می‌کند؛ لذا بر مبنای روش فرانکنا این اصل از ترکیب گزاره‌های هنجاری و واقع‌نگر حاصل شد که به شرح ذیل است:

گزاره هنجاری: در تربیت باید به وحدت و یگانگی انسان توجه شود.

گزاره واقع‌نگر: تربیت با آگاهی از اصل وحدت با طبیعت همراه است.

اصل تربیتی: تربیت باید براساس اصل وحدت با طبیعت متریبان صورت پذیرد.

۲) اصل تقویت خودآگاهی فرهنگی متریبان: هردر اعتقاد دارد اگر انسان بتواند از تعارض با خود دست بردارد و

به خود بازگردد و خود را پیدا کند و در خود بیندیشد و بیاموزد که با اندیشه‌های مردمان دیگر نیندیشد می‌تواند بهبود یابد و جان تازه بگیرد و بیافریند. وی خودآگاهی^۲ را از ویژگی‌های انسان متعال می‌داند و از هم‌وطنانش می‌خواهد دنبال خودآگاهی باشند جایگاه خود را بفهمند و به نقش خود در کیهان، زمان و مکان احترام بگذارند (Zammito, 2002). هردر معتقد است هر امری باید در شرایط طبیعی تحقق پیدا کند تا به رشد و شکوفایی برسد. هردر معتقد بود تصنع ویرانگر است و مانع می‌شود انسان در تمام ابعاد وجودی خویش رشد کرده و تمام توانایی‌های بالقوه خویش را شکوفا سازد. اگرچه از نظر هردر نیل به انسانیت و فرهیختگی امری تشکیکی است؛ ولی انسان فرهیخته در تلاش است در تمام ابعاد خود را شکوفا و پیشرفت کند (Herder, 2004). هردر انسانیت انسان را مانند هسته میوه‌ای می‌داند که باید شکوفا و بارور گردد که یکی از راه‌های نیل بدان خودآگاهی و خودسازی است. پس باید مربیان با آموزش خودسازی به متریبان اسباب بهبودی و ترقی معنوی و مادی آن‌ها را فراهم کرده و این مهم را سرلوحه نظام تعلیم و تربیت قرار دهند.

گزاره هنجاری: در تربیت باید به خودآگاهی‌های انسان توجه شود.

گزاره واقع‌نگر: تربیت با آگاهی از اصل خودآگاهی فرهنگی-اجتماعی همراه است.

اصل تربیتی: تربیت متریبان باید بر اساس اصل خودآگاهی صورت پذیرد.

۳) اصل کمال‌خواهی متربی: هردر در یکی از اثرهایش به نام «نامه‌هایی برای پیشرفت انسانیت» چنین می‌نویسد:

انسانیت یعنی خصلت کمال مطلوب انسان که در فطرت او بالقوه نهاده شده است و فقط باید از طریق تربیت سازنده پرورده شود و به‌منصه ظهور برسد. هردر به دفع این دخل مقدر که پرورش کمال انسانیت پدیدآمدن ابرمرد یا موجودی خواهد انجامید که فراتر از نوع آدمی است چنین پرداخته که انسان کامل، ابرمرد نیست؛ بلکه فقط «تحقق انسانیت» است

1. Druckwerk (Impression)

2. Self-Realization

(Soleiman Heshmat, 2004). هر دو یکی از اهداف خلقت انسان را پیشرفت^۱ و کمال خواهی می‌داند. هر دو در اندیشه‌ها آرمان کلی انسانیت را اعلام می‌کند که انسان به آهستگی در حال صعود به سوی آن است (Berlin, 2018). به اعتقاد وی ماهیت انسانی یک الوهیت مستقل نیست؛ ماهیت انسان گرایش به پیشرفت و تکامل دارد (Denby, 2005). هر دو اعتقادات راسخ در مورد انسانیت را مورد تأمل قرار می‌دهد و حیات را پیشرفتی عظیم^۲ می‌داند و در ضمن از آسیب‌های عمیق آن آگاه است. «او موضوعاتی نظیر ذهن انسانی و شخصیت، نظریه در رابطه با زبان، دیدگاهش در مورد شعر و هنر، رهیافتش به تاریخ و تکامل تاریخی را مورد توجه قرار داده و با این دیدگاه‌ها در مقابل روشنگری قرن هجدهم موضع می‌گیرد». با این که هر دو می‌داند مسیر پیشرفت انسانیت یک مسیر پیشرفت بدون وقفه نیست؛ بلکه پرتنش است؛ صریحاً به خطا، محدودیت و شرارت انسان اشاره دارد، اما اساساً خوش‌بین است که بشر در مسیر بیلدونگی است که منجر به درک همیشه کامل‌تر انسانیت در تاریخ می‌شود. البته هر دو در حقیقت رنج‌ها و شرارت‌های گذشته را به‌عنوان بخش‌های لازم یک آینده درخشان‌تر توجیه نمی‌کند؛ بلکه او اصرار دارد که هیچ فردی، هیچ فرهنگی را نمی‌توان به‌طور موجه برای دولت آینده فقط ابرازی تلقی کرد (Horlacher, 2016). از نظر هر دو، پدیدارهای تاریخی به سوی تعالی^۳ و تکامل در حال حرکت‌اند و این چرخه را طرح عظیم الهی می‌داند. «انسانیت اوج طبیعت بشر است و با این سرشت، خداوند سرنوشت انسان را در اختیار خود او قرار داده است» (Dover, 1952). او آینده بشریت و تاریخ را رو به پیشرفت و سعادت می‌داند قدرت اختیار و حق انتخاب را در انسان هدیه‌ای الهی می‌داند که انسان به یاری آن تاریکی را از بین می‌برد. او همچنین بر بهره‌گیری لازم از خرد نیز توصیه می‌کند؛ لذا یکی از اصولی که در تربیت وجود دارد، اصل کمال‌پذیری در انسان است. انسان تمایل به رشد دارد. انسان وقتی راکد باشد، وقتی حرکت رو به جلو نداشته باشد، حتی دچار مشکلات روحی، روانی، خلقی می‌شود و لذا طبیعت انسان این است که دوست دارد در همه عرصه‌ها روند روبه‌رشدی را تجربه بکند و این را به‌عنوان یک مسیر در زندگی خود قلمداد می‌کند.

گزاره هنجاری: در تربیت باید به کمال خواهی و پیشرفت انسان توجه شود.

گزاره واقع‌نگر: تربیت با آگاهی از اصل کمال خواهی همراه است.

اصل تربیتی: تربیت باید براساس اصل کمال خواهی صورت پذیرد.

۴) اصل پذیرش تفاوت‌های فردی: یکی از ویژگی‌های بشر، وجود تفاوت‌های فردی بین انسان‌ها است. شکی نیست که انسان‌ها به‌لحاظ قابلیت یادگیری، استعدادهای فردی و نوع تربیت و فرهنگ خانوادگی و بومی، دارای تفاوت‌های فردی متنوعی هستند. توجه به این نکته لازم است که شناخت روحیات افراد و اهمیت دادن به این تفاوت‌های فردی در پیشبرد اهداف تربیتی بسیار مؤثر است؛ لذا از اصولی که مربی باید در تربیت به آن توجه کند، اصل تفاوت‌های فردی است. هر دو در این ارتباط معتقد است ملت‌ها و فرهنگ‌های متنوع در عالم در پی فضایل و سعادت خاص خود هستند و بر نقش فرهنگ در شکل‌گیری ادراک ما از عالم و تصورمان از سعادت انسانی تأکید می‌کند و این نظر در مقابل آن تفکر و اندیشه روشنگری قرار می‌گیرد که حیات و فضیلت انسانی را در هر دوره از تاریخ حیات، تحقیر می‌کند. وی به عوامل ژنتیکی و نقش آن در تعلیم و تربیت انسانی توجه می‌کند. او عادات، حرکات و واکنش‌های انسانی را مورد تأمل قرار می‌دهد که همبستگی و دیدگاه‌ها و فرهنگ‌ها و کلیت‌های اجتماعی ما را تشکیل می‌دهد. وی طبیعت انسانی را به‌صورت توانمند مورد توجه قرار می‌دهد و دلیل آن را به اوضاع و شرایط متنوع فرهنگی که انسان در آن واقع است، مربوط می‌داند. توانمندی ویژگی تمام فرهنگ‌هاست و به همین دلیل نمی‌توان با یک الگو و معیار ثابت به سنجش این فرهنگ‌ها پرداخت. توجه به تفاوت‌های فردی در امر یادگیری امر مهمی است. در هر کلاسی، دانش‌آموزان از زمینه‌های مختلفی (دانش پیشین، وضعیت اقتصادی و اجتماعی خانوادگی، فرهنگ و...) برخوردارند و همین سبب به‌وجود آمدن تفاوت‌های منحصر به فرد می‌شود؛ بنابراین هر دانش‌آموز ممکن است دانش جدید را به‌گونه‌ای متفاوت بیاموزد و بر عملکرد آن‌ها در

1. progress
2. great progres
3. hebung (elevation)

کلاس تأثیر بگذارد و یا هر دانش‌آموزی سبک یادگیری مخصوص خود یا به عبارتی ترجیحات خاصی دارد. سبک یادگیری بیانگر این است که هر فردی برای کسب دانش یا مهارت به روش متفاوتی نسبت به دیگران عمل می‌کند. این واقعیت بیانگر این است که ما نمی‌توانیم به همه یادگیرندگان با یک روش آموزش‌ها را ارائه دهیم. هر معلمی برای اینکه آموزش اثربخشی داشته باشد ابتدا باید انواع سبک‌های یادگیری را بشناسد.

استنتاج اصل تربیتی متناسب را می‌توان به شرح زیر صورت‌بندی کرد:

گزاره هنجاری: در تربیت باید به تفاوت انسان‌ها توجه شود.

گزاره واقع‌نگر: تربیت با آگاهی از اصل توجه به تفاوت‌ها همراه است.

اصل تربیتی: تربیت باید براساس اصل توجه به تفاوت‌های متریبان صورت پذیرد.

۵) اصل درهم‌تنیدگی فرد با اجتماع در فرایند تربیت: از نظر هر دو انسان در پیوند با دیگران شکل می‌گیرد و

باید برحسب آن تعریف شود. هر دو اعتقاد دارد اگر انسان بتواند از تعارض با خود دست بردارد و به خود بازگردد و خود را پیدا کند و در خود بیندیشد و بیاموزد که با اندیشه‌های مردمان دیگر نیندیشد می‌تواند بهبود یابد و جان تازه بگیرد و بیافریند (Zammito, 2002). در اندیشه وی، انسان در ساختار خود را یک مخلوق اجتماعی می‌داند که در نتیجه تکامل پدیده‌ای طبیعی و برخاسته از ماهیت وجودی انسان است. این یکی از قوانین کلی است که در بطن طبیعت ساری و جاری است. هر دو بر این تأکید دارد که انسان، عنصری مجرد و تک‌افتاده نیست و برای خود و در خود زندگی نمی‌کند. او فقط جزئی از یک کل است. همان‌گونه که انسان جزئی از یک خانواده است. به همان صورت هر جامعه‌ای نیز جزئی از نظام کل بشریت و در نگرشی کلی، بخشی از خلقت‌اند. تنوع و گونه‌گونی زبان‌های موجود در جهان نیز معلول تفاوت‌های اقلیمی و فرهنگی است؛ اما وجود این تمایزات مانع از روند وحدت بین انسان‌ها نخواهد شد؛ زیرا عامل این وحدت همانا شعر و به عبارت خالص‌تر، کلام الهی است (Sahawi, 2003). به‌طور کلی هر دو برای انسان فرهیخته هم من فردی قائل است و هم من اجتماعی؛ از آن جهت که وجود افراد را در جامعه، چون اجزاء در ترکیبات طبیعی نمی‌داند که هویت خود را از دست دهند، قائل به اصالت فرد است و از آن جهت که در مورد جنبه‌های روحی، فکری و عاطفی انسان به ترکیب حقیقی قائل است که در نتیجه آن افراد هویت جدیدی پیدا می‌کنند که همان هویت جامعه است، قایل به اصالت جمع نیز است (Zammito, 2002). با عنایت به اینکه، تربیت انسان در جامعه صورت می‌گیرد؛ زیرا انسان مدنی بالطبع است او در جامعه با نهادهای خانواده، سیاست، اقتصاد، دین و تعلیم و تربیت سروکار دارد و هریک از آن‌ها هنجارها و ارزش‌های ویژه‌ای را از فرد انتظار دارند و اینجاست که فرد باید براساس فکر و منطق و مقتضیات کنش متقابل تصمیم بگیرد. از این‌رو تصور این که تربیت فراگردی فردی است فکری خام و بی‌اساس است.

استنتاج اصل تربیتی متناسب را می‌توان به شرح زیر صورت‌بندی کرد:

گزاره هنجاری: در تربیت باید بر درهم‌تنیدگی فرد با اجتماع توجه شود.

گزاره واقع‌نگر: تربیت با آگاهی از اصل درهم‌تنیدگی فرد با اجتماع همراه است.

اصل تربیتی: تربیت باید براساس اصل درهم‌تنیدگی فرد با اجتماع در عرصه تربیت صورت پذیرد.

۶) اصل پرورش متریبان معنوی: هر دو جستارشان با عنوان «در باب شناخت و احساس، دو نیروی اصلی نفس بشر»

را با این جمله از وبرژیل آغاز می‌کند: «خدا در بطن ماست. زمانی که او ما را می‌جنبد، ما شعله‌ور می‌شویم» (Herder, 2004). چنان‌که بری نیز نشان می‌دهد: «هر دو از حیث کلامی به همه خدائنگاری درون ماندگار نزدیک بود. خداوند همه‌جا حضور داشت؛ او یک نیروی در همه‌جا گسترش یافته بنیادین بود. عالم در مقام یک کل، یک نیروی ارگانیک زنده را به نمایش می‌گذارد» (Berry, 1982). برای مثال خود هر دو می‌نویسد: «کل جهان به‌دور رحمت الهی می‌گردد» (Herder, 2004). رویکرد هر دو نشان می‌دهد که: «خدا، درون این تصویر متافیزیکی، به‌منزله نیروی ازلی تمام نیروها تصور می‌شود... که خود را در تعداد بی‌شماری از نیروها و به تعداد بی‌شماری از انحا آشکار می‌سازد» (Sikka, 2005). ارزیابی برنامه‌های درسی نشان می‌دهد که در نظام‌های آموزشی، صرفاً به بعد عقلانی فراگیران توجه می‌شود و سایر ابعاد

وجودی خصوصاً بعد روحانی و معنوی مورد غفلت قرار می‌گیرد. این درحالی است که طبق نظر متخصصان، پرورش جنبه‌های معنوی در تربی برای یافتن خویشتن خویش، امری فوری و حیاتی است. برنامه درسی معنوی به معنی پرورش جنبه‌های معنوی انسان از طریق فرایند آموزش فقط مرکب از زمینه‌های موضوعی نیست، بلکه مبتنی بر زمینه‌های نمادی، زمانی و جهانی قابل تأمل است. این نوع برنامه درسی خواهان نیل به سطوح عالی آگاهی، معنی‌دار کردن زندگی و درک رابطه با وجود متعالی و تأثیرگذار بر زندگی است.

گزاره هنجاری: در تربیت باید به معنویت انسان تأکید شود.

گزاره واقع‌نگر: تربیت با آگاهی از اصل معنوی همراه است.

اصل تربیتی: تربیت باید براساس اصل پرورش متریبان معنوی صورت پذیرد.

۷ اصل پرورش اراده و انتخاب و آزادی متریبان: انسان ذاتاً دوستدار آزادی است؛ لذا آزادی به معنای نبودن مانع

تعبیر می‌شود. هرِدِر معتقد است ذات باری‌تعالی انسان را خداوند روی زمین قرار داد و اصل خودکاری را در وی به ودیعه نهاد و به‌وسیله نیازهای طبیعی برونی و درونی او، آن اصل را از آغاز به حرکت درآورد. هنگامی که او زمین و همه ساکنان را در آن آفرید، انسان را نیز ساخت و به وی گفت: «تو به‌صورت من باش، خداوندگار روی زمین باش، فرمان‌بران و تمشیت ده. هر چیز برتر و والایی را که سرشت اجازه پدید آوردن آن را داد، پدیدآور؛ من به معجزه تو را مدد نخواهم کرد، زیرا سرنوشتت را در دست خودت قرار داده‌ام؛ اما همه قوانین طبیعی مقدس و جاوید من مددکار تو خواهند بود» (Herder, 2004). هرِدِر با آزادی به معنای روشنگری که بیشتر صورت سلبی دارد موافق نیست. وی بیشتر آزادی درونی و آزادی طبیعت بشر را مراد می‌کند. هرِدِر زمانی بشر را آزاد می‌داند که بتواند تمامی نیروها و استعدادها سرشتی خود را به هماهنگی و تعادل برساند و آزادی را در تعادل و هماهنگی عقل و احساسات بشری می‌داند (Mosleh, 2013). رشد و شکوفایی استعدادها و توانایی و قابلیت‌های هر فردی در گرو آزادی و استقلال است. در یک سیستم آموزشی که قرار است افرادی خلاق و عامل تربیت گردند روش‌هایی که اعمال می‌شود چه در بحث روش‌های تدریس و چه روش‌های ارزشیابی، همگی می‌بایست به‌گونه‌ای وضع گردند که حس آزادی و استقلال فرد را به خطر نیندازند.

گزاره هنجاری: در تربیت باید به آزادی انسان تأکید شود.

گزاره واقع‌نگر: تربیت با آگاهی از اصل آزادی همراه است.

اصل تربیتی: تربیت باید مبتنی بر پرورش اراده و انتخاب و آزادی متریبان باشد.

جدول ۱. بررسی انطباق مبانی و اصول تربیتی براساس انسان فرهیخته مدنظر هرِدِر

مبانی تربیتی هرِدِر	اصول تربیتی هرِدِر
انسان فرهیخته با طبیعت وحدت ارگانیک یا اندام‌وار دارد.	اصل وحدت با طبیعت متربی
انسان فرهیخته نسبت به هویت اجتماعی-فرهنگی خویش آگاه است.	اصل تقویت خودآگاهی فرهنگی متریبان
انسان فرهیخته میل به کمال دارد.	اصل کمال‌خواهی متربی
انسان فرهیخته تفاوت‌ها، تعدد و تنوع را به رسمیت می‌شناسد.	اصل پذیرش تفاوت‌های فردی
انسان فرهیخته جهت رشد فردیت خویش در اجتماع می‌کوشد.	اصل درهم‌تنیدگی فرد با اجتماع در فرایند تربیت
انسان فرهیخته معنویت‌گر است.	اصل پرورش متریبان معنوی
انسان فرهیخته صاحب آزادی است.	اصل پرورش اراده و انتخاب و آزادی متریبان

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش به بررسی مفهوم انسان فرهیخته از منظر یوهان گوتفرد هرِدِر پرداخته شد؛ اما افرادی چون پیترز، هرست و اسمیت و.. نیز در مورد انسان فرهیخته نظریاتی دارند؛ مثلاً پیترز (۲۰۱۱-۱۹۱۹م) نشان داد انسان فرهیخته انسانی است که شکل زندگی او مطلوب است. چنین فردی، صرفاً صاحب مهارت‌های تخصصی نیست. او ممکن است

حائز چنین دانش تخصصی ویژه نیز باشد، اما صاحب مجموعه قابل توجهی از دانش توأم با درک نیز هست (Hurst & White, 2006) و دارای چشم‌انداز شناختی بوده و از لحاظ اخلاقی و عقلانی رشدیافته است (Ziba Kalam Mofard & Heydari, 2008). یا از نظر هرست، غایات تربیت انسان فرهیخته برخاسته از نفس دانش است. از آنجاکه حقیقت و دانش حقیقی، امری ذهنی، مطلق و مستقل از زمان و مکان است؛ اهداف تربیت انسان فرهیخته و دانش‌ها و ارزش‌هایی که ارائه می‌دهد باید جدا از شرایط زمانی، مکانی و منافع باشند. به گفته وی «زمینه نهایی که ارزش بر آن استوار است از دیرباز در مفهومی نهفته است که بشر از شکل‌های دانش دارد و آموزشی را طلب می‌کند که براساس ماهیت و اهمیت خود دانش است نه براساس علائق موجود دانش‌آموز، نیاز جامعه و هوس‌های سیاستمداران» (Ziba Kalam Mofard, 2000). یا اسمیت (Smith, 1965) برای مفهوم انسان فرهیخته، پنج بعد در نظر گرفته است که عبارت‌اند از:

الف) ظرفیت و میل به یادگیری فراگیر: این ویژگی با اعتقاد به این امر که انسان فرهیخته باید بر پیکره‌ای خاص از دانش تسلط پیدا کند، بنیان شده است. البته ضرورت داشتن دانش نغی نمی‌شود، اما تسلط بر محتواهای گوناگون، نسبت به پرورش توانایی و علاقه انسان فرهیخته برای این که خود درصدد برآید تا یاد بگیرد و بر پیکره دانش مسلط شود، اهمیتی کمتر دارد.

ب) شهروند جهانی بودن: این موضوع نیز با آموزش چندفرهنگی متفاوت است. انسان فرهیخته باید بتواند فرهنگ‌ها و اشخاص دیگر را درک کند و توانایی این تصور را داشته باشد که اشخاص و گروه‌های دیگر چرا چنین متفاوت به یک موضوع می‌نگرند.

ج) پرورش ویژگی‌های اخلاقی: در اینجا نیز صرفاً کسب فضیلت هادی اخلاقی و قضاوت درباره موارد درست و نادرست مطرح نیست، بلکه انسان فرهیخته باید چشم‌اندازی گشاده و تعهد و مسئولیت داشته باشد.

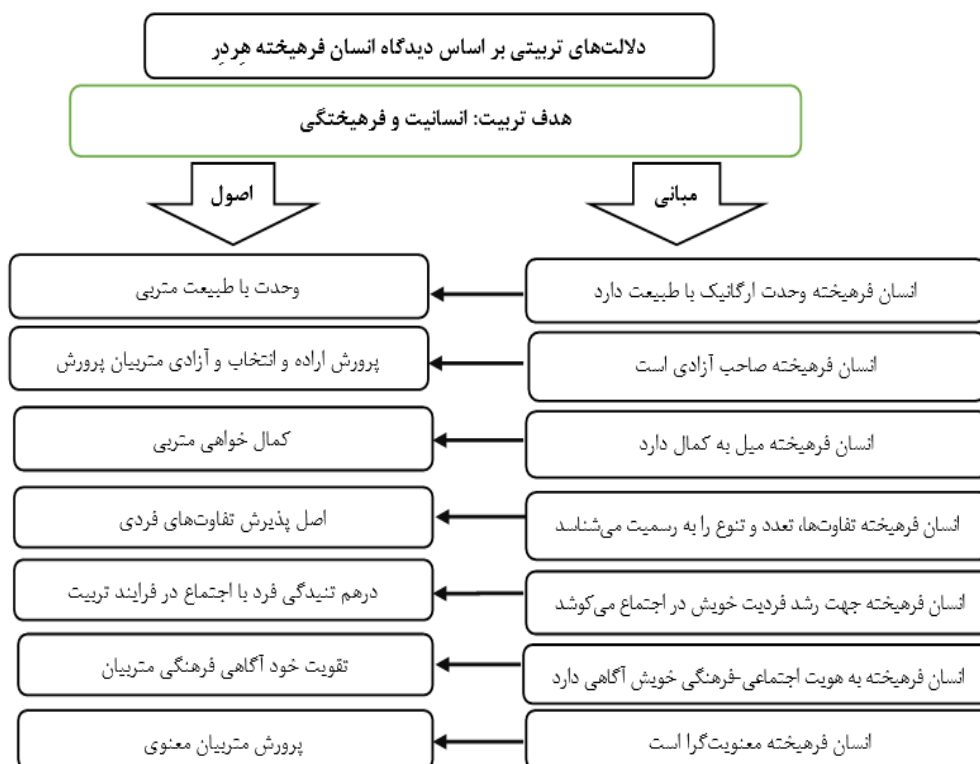
د) پرورش عقل و استدلال: انسان فرهیخته باید به قوای استدلال قوی مجهز شود.

ه) نگرش خاص به مشکلات و چالش‌های زندگی: عمل‌گرایان چنین موضوعی را حل مسئله می‌نامند، اما این بعد پیچیده‌تر از صرف حل مسئله است. چالش به‌عنوان فرصتی برای دوباره فکر کردن و بازنمایی و بازسازی اهداف و مقاصد انسان مطرح است (Beheshti & Afkhami Ardakani, 2007).

اسمیت بعد عقلانی، اخلاقی و شناختی و همچنین شهروند مفید و مؤثر بودن برای جامعه و توانایی حل مسائل و مشکلات را به‌عنوان مهم‌ترین ابعاد در تربیت انسان فرهیخته در نظر گرفته؛ اما بعد عاطفی مورد توجه قرار نگرفته است؛ لذا شخص نمی‌تواند صرفاً در پرتو بعد عقلانی، اخلاقی و شناختی، بدون در نظر گرفتن عواطف به فرهیختگی نائل شود. اما با عنایت به مباحث مطرح‌شده در پژوهش حاضر، هر در انسانیت و دستیابی به فرهیختگی را غایت ماهیت انسانی می‌داند و این مفهوم را با دورنمای وسیعی از تاریخ و ماهیت انسانی مورد توجه قرار می‌دهد و به آسایش و سعادت حیات انسانی بر مبنای عدالت تأکید می‌کند. وی به‌منظور این که استعدادها و توان‌های موجود در هر جامعه را به سمت هماهنگی هدایت کند بر عنصر تداوم در تاریخ انسانی تأکید می‌کند. هر در در «نامه‌هایی درباره پیشرفت انسانیت» از این مهم که کمال مطلوب برای نوع بشر بوده و به‌صورت ذاتی در او نهاده شده است، بحث می‌کند و چگونگی شکوفایی و بروز آن را در گرو تعلیم و تربیت صحیح می‌داند. او انسان کامل و فرهیخته را فردی می‌داند که به مفهوم راستین انسانیت دست‌یافته باشد و واجد ویژگی‌هایی باشد که او را از سایرین متمایز کند. مفهومی که سعادت بشری در آن نهفته است. وی برای تبیین نظریه‌های خود بیشتر به محیط زندگی انسان‌ها توجه می‌کند، اینکه انسان با چه عواملی بیشتر درگیر است و چه تأثیراتی از آن‌ها می‌گیرد. وی معتقد است دستیابی به مفهوم واقعی انسانیت و فرهیختگی به تدریج صورت می‌گیرد و بر ضرورت امر آموزش به‌منظور شکوفایی توانایی‌های بالقوه و ذاتی انسان تأکید می‌کند؛ اما یادآور می‌شود که آموزش باید صحیح و اصولی باشد در غیر این صورت آدمی را از آرمان انسانیت دور می‌کند. او همچنین تغییرات سیاسی را به سود پیشرفت و حیات نوع بشر می‌داند. هر در چنین اعتقاد دارد که انسانیت و فرهیختگی صفتی متکثر است و ارزش و اهمیت آن به همین متکثر است و می‌خواست که این متکثر باقی بماند. هر در به سعادت و تکامل نوع انسانی قرار گرفته در همه اعصار تاریخی، اهمیت می‌دهد، به‌عبارت دیگر تکامل و

تحول ملت‌ها و اقوام انسانی در معنایی وسیع با عنوان نیل به انسانیت و فرهیختگی به نقطه اشتراک می‌رسند و از سویی فردیت این اقوام و ملت‌ها نیز با پیشرفت یکنواخت می‌شوند. او به عواملی چون زبان، دین، سنت، تاریخ و فرهنگ به‌عنوان عوامل حیات جمعی انسان‌ها توجه می‌کند. هر در از طرفی به مفاهیم برتر در حیات انسانی توجه می‌کند و از سویی دیگر خواستار صلح دائمی میان ملت‌ها است و از این‌که ملت‌هایی ظهور پیدا کنند و خواستار جنگ و لشکرکشی به سایر مرزها باشند مخالفت می‌کند؛ زیرا در تحقق غایت انسانی هیچ نقش مثبتی ندارند. ملیت‌گرایی که هر در بدان توجه نشان می‌دهد در ابعاد انسانی مورد توجه است و نگرشی سیاسی از آن ندارد. وی به بنیادهای پیشرفت و رشد انسانی در جهت تحقق یک عالم اخلاقی و انسانی توجه دارد و از سویی رویکرد سیاسی خود را با این نگرش نمایان می‌کند. هر در از مردم عصر خود می‌خواهد که مفاهیم و عادت‌های پسندیده شامل تلاش برای انجام اعمال خوشایند، تفکر، عدالت‌خواهی، تعلیم و تربیت صحیح و مواردی از این قبیل را جایگزین عادت و مفاهیم بد شامل گستاخی، وقاحت، فخرفروشی، سنگدلی و پیش‌داوری کنند. او از خرد انسانی به‌عنوان عنصری مهم در طرح افکار و رفتارهای پسندیده یاد می‌کند. از دید هر در برای دستیابی به سعادت انسانی، تعلیم و تربیت صحیح فرزندان امری ضروری است. هر در به‌صراحت بیان می‌کند گلی که انسانیت نامیده می‌شود به‌سهولت و ارزانی حاصل نمی‌آید و برای رسیدن به آن مستلزم تلاش و حماسه است. همچنین از پیشنهادات کاربردی در این پژوهش عبارتند از:

نظر به (نیل به فرهیختگی) با الگوی مفهومی آموزش تغییر درونی مطلوب انسان از که منظر هر در با رویکرد و روش استنتاجی صورت‌بندی و تبیین شد. معلمان در کار تربیتی خود ضمن عامل دانستن متریبان، باید فضای تغییر مطلوب را به‌گونه‌ای سامان دهند که متریبان آگاهانه و آزادانه و به‌دور از هرگونه تلقین و اجبار، زمینه تأمل بر اندیشه‌ها، باورها، عواطف و خواسته‌هایشان را پیدا کنند و با خودارزیایی و تطبیق درونیات خود با معیارهای ربوبی، به‌تدریج در راستای ایجاد تغییر درونی و نیل به کمال مطلوب در خویش اقدام نمایند. (۲) از آنجا که فرهیختگی با عاملیت انسانی در رابطه دوگانه فرد-جمع صورت می‌پذیرد و مسئولیت آن با خود انسان است، پیشنهاد می‌شود آموزش‌هایی با تمرکز بر اعتلای حس مسئولیت و مسئولیت‌پذیری (در برابر خود، خدا، خلق و طبیعت) برای متریبان تدوین و اجراء شود. (۳) از آنجا که تغییر درونی مطلوب مستلزم عاملیت آدمی، تلاش کمال‌طلبانه و حرکت دائمی فرد است، پیشنهاد می‌شود نظام آموزشی در اندیشه تأمین شرایط برای اقدام متریبان به حرکت‌های معنوی و تعالی‌جویانه در جهت تقرب به خداوند باشد. طبیعتاً در سنین کودکی و نوجوانی با طراحی موقعیت‌های یادگیری و تمهید شرایط و مقدمات می‌توان در راستای عاملیت کودکان و نوجوانان کوشید. صورت‌بندی و تکوین مبانی عمل انسانی به‌ویژه در دوره کودکی ضرورتی آشکار است.



نمودار ۱. مبانی و اصول تربیت براساس دیدگاه انسان فرهیخته هرِدِر

مشارکت نویسندگان

تمامی فعالیت‌های مربوط به این مقاله، به صورت مساوی و مشترک توسط هر دو نویسنده انجام شده است.

تشکر و قدردانی

از دست‌اندرکاران نشریه نظریه و عمل در تربیت معلمان کمال سپاس را داریم.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- Beheshti, S., & Afkhami Ardakani, M. A. (2007). Explaining the basics and principles of social education in Nahj al-Balagha. *Islamic Education*, 2(4), 7-39. [In Persian] [URL: https://islamicedu.rihu.ac.ir/article_66.html?lang=en](https://islamicedu.rihu.ac.ir/article_66.html?lang=en)
- Beiser, C. F. (1987). *The early political writings of the german romantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berlin, I. (2018). *Vico and Herder, two studies in the history of ideas* (Translated by I. Ranji). Tehran: Ghoghnos Publications. [In Persian]
- Berry, C. J. (1982). *Hume, hegel and human nature*. London: Martinus Nijhoff Publisher.
- Bizer, F. (2018). *German romanticism, early German romanticism* (translated by Seyyed Masoud Azarfam). Tehran: Phoenix Publications. [In Persian]

- Carr, E. H. (2008). *What is history?* Translated by Hasan Kamshad. Tehran: Kharazmi Publications. [In Persian]
- Dahistrom, D., & Ameriks, K. (2000). *The cambridge companion to idealism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denby, D. (2005). Herder: Culture, anthropology and the Enlightenment. *History of the Human Sciences*, 18(1), 55-76. DOI:10.1177/0952695105051126
- Dinarvand, R. (2012). Educated human being as the goal of liberal education and the role of higher education in its realization. *Doctoral thesis of Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz*. [In Persian]
- Dirks, H. (2013). *Philosophical anthropology* (Translated by M. R. Beheshti). Tehran: Hermes Publications. [In Persian]
- Dover, C. (1952). The racial philosophy of Ibn Khaldun. *Phylon (1940-1956)*, 13(2), 107-119.
- Elias, John L. (2006). *Philosophy of education (ancient and contemporary)* (translated by Zarrabi, Abdul Reza). Qom: Imam Khomeini Educational and Research Institute. [In Persian]
- Gallingwood, R. G. (2006). *The general concept of history*. Tehran: Akhtaran Publications. [In Persian]
- Guyer, P. (2006). *Kant. B. Leiter (Ed)*. San Diego: University of California.
- Hamman, J. G. (2007). *Writings on philosophy and language*. K. Haynes (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Herder, J. G. (1968). *Reflections on thy philosophy of the History of Mankind*. London: The university of Chicago.
- Herder, J. G. (1996). *Essay on the origin of language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Herder, J. G. (2004). *Another philosophy of history and selected political writings*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.
- Herder, J. G. (2006). *Selected writings on aesthetics*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Herder, J. G., Balde, J., & Suphan, B. (1877-1913). *Herders sammtliche Werke*. German: Weidmann, Berlin.
- Horlacher, R. (2016). *The educated subject and the german concept of bildung*. Newyork & London: Routledge.
- Hurst, P. H., & White, P. (2006). *Philosophy of education: Core issues in the analytic tradition* (Translated by B.r Shabani Varki & M. R. Shoja Razavi). Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad Publications. [In Persian]
- Khalili, M. (2008). The originality of the individual or society? The challenge of philosophers. *Marefat*, 17(126), 111-128. [In Persian] URL: <https://marifat.nashriyat.ir/node/491>
- Lamei, A., & Kalbasi Ashtari, H. (2012). *Essays on Herder's philosophy of history, radical western studies*. Tehran: Research Institute of Human Sciences and Cultural Studies. [In Persian]
- Liedman, S. E. (2015). *In the shadow of the future, the history of modernity's ideas (translated by Saeed Moghadam)*. Tehran: Akhtaran Publications. [In Persian]
- Mehrmohammadi, M. (2004). *Toward a new conception of the educated person*. East Lansing, MI: National Center for Research onTeacher Learning.
- Mojtahidi, K. (2014). Who is educated, what is education? Iran newspaper, number 5634. [In Persian]
- Moore, W. T. (1982). *An introduction to the philosophy of education and training* (translated by Sajjadi, S. M., & Sawah, M. 2016). Tehran: Navaran Sina Publications.
- Mosleh, A. A. (2013). *Philosophy of culture*. Tehran: Scientific Publications. [In Persian]
- Nami, S. (2005). Examining and criticizing the view of Richard Stanley Peters about the philosophy, concept and purpose of education and educated man and analyzing the general goals of Islamic education in its framework. *Doctoral thesis of Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tehran, Tehran*. [In Persian]

- Sahawi, S. (2003). The relationship between language and poetry in Herder's opinion. *Contemporary World Literature Research*, 15, 74-63. [In Persian] [URL: https://jor.ut.ac.ir/article_12246.html?lang=en](https://jor.ut.ac.ir/article_12246.html?lang=en)
- Shariatmadari, A. (2007). *Principles of education*. Tehran: University of Tehran. [In Persian]
- Sikka, S. (2005). Enlightened relativism: The case of Herder. *Philosophy & Social Criticism*, 31(3), 309-341. [DOI:10.1177/0191453705051708](https://doi.org/10.1177/0191453705051708)
- Soleiman Heshmat, R. (2004). Herder and Kant: The dispute about history. *Proceedings of Allameh Tabatabai University*, 187, 138-123. [In Persian]
- Speck, R. (2014). Johann Gottfried Herder and enlightenment political thought: From the reform of Russia to the anthropology of bildung. *Modern Intellectual History*, 11(01), 31-58. [DOI:10.1017/S1479244313000322](https://doi.org/10.1017/S1479244313000322)
- Taqipourzahir, A. (2010). Principles and basics of education. Tehran: Payam Noor Publications. [In Persian]
- Zammito, J. H. (2002). Kant, Herder, and the Birth of Anthropology. *The German Quarterly*, 74(3). [DOI:10.1086/345137](https://doi.org/10.1086/345137)
- Ziba Kalam Mofard, F. (2000). Philosophy of education from the perspective of John Henry Newman. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 30(2), 161-180. [In Persian] [URL: https://jpsyedu.ut.ac.ir/article_12936.html](https://jpsyedu.ut.ac.ir/article_12936.html)
- Ziba Kalam Mofard, F., & Heydari, S. (2008). Investigating Avicenna's point of view on education (basics, principles, goals, content, method). *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 38(3), 89-113. [In Persian]