

هدف پژوهش حاضر، تحلیل تطبیقی اندیشه‌های فیلسوفان هستی درباره ماهیت اخلاق و زندگانی اخلاقی آدمی و استنتاج مبانی اخلاقی ارتباط استاد با دانشجو و نیز اصل‌های اخلاقی متناظر با هر مینا است. روش پژوهش نیز تحلیل تطبیقی (از رویکردهای پژوهش کیفی) و نیز قیاس عملی (از روش‌های پژوهش فلسفی) بوده است. بر اساس یافته‌های پژوهش، اندیشمندان هستی در تبیین هستی آدمی و زندگانی اخلاقی او بر نکته‌های مشترکی تأکید می‌کنند. بر چنین زمینه‌ای سه مینا و شش اصل برای زندگانی اخلاقی استاد با دانشجویانش پیشنهاد می‌شود: مبنای ارزشمندی فردیت و ویژگی‌های یگانه آدمی و اصل‌های احترام به فردیت و تفاوت و برگزیدن رابطه «دانشجو-استاد» به جای رابطه «استاد-دانشجویان»؛ مبنای ارزشمندی اصالت و اصل‌های برگزیدن رابطه «من-تو» به جای رابطه «من-آن» در ارتباط با دانشجو از سوی استاد، برقراری «ارتباط اگزستانسی» با دانشجو از سوی استاد و فراهم کردن زمینه تجربه «موقعیت‌های مرزی» برای دانشجویان از سوی استاد؛ و سرانجام مبنای ارزشمندی جنبه پرشور و عاطفی زندگانی در کنار جنبه خردمندانه و اصل آگاهی‌بخشی درباره بودن انسانی و زمینه‌سازی برای مشارکت همه‌جانبه دانشجو در زندگانی واقعی. سرانجام پس از اشاره به کاستی‌های اندیشه این فیلسوفان، این نتیجه به دست می‌آید که در کنار برگرفتن مبانی و اصول اخلاقی در ارتباط میان استاد با دانشجو در نظام آموزش عالی کشورمان باید به این کاستی‌ها نیز توجه کرد.

■ واژگان کلیدی:

اخلاق، ارتباط استاد و دانشجو، فلسفه هستی، مینا، اصل.

مبانی و اصول اخلاقی ارتباط استاد با دانشجو

بر بنیاد تحلیل تطبیقی و نقد آرای فیلسوفان هستی

سعید زرغامی

استادیار دانشگاه تربیت معلم تهران
zarghamii2005@yahoo.com

عادل رضانی

کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت

مقدمه

اخلاق همچون یکی از نمودهای زندگانی آدمی، در طول تاریخ تمدن آدمی به شکل‌هایی چون آداب و سنت‌ها، دستورها و قانون‌ها نمایان شده است و چه بسا زندگانی او را به فرمان خود داشته است. اما همچنان که نقیب‌زاده (۱۳۸۶، الف: ۱۳) نیز اشاره می‌کند آنگاه که آدمی از «باید»ها و «نباید»هایی که بیشتر به صورت «درست» و «نادرست» و یا «پسندیده» و «ناپسند» پنداشته می‌شوند، فراتر رود و به بازشناسی «نیک» از «بد» برسد و این شناخت ارزش نیک، او را به کردار شایسته برانگیزد، به قلمرو اخلاق رسیده و در راه انسان شدن گام گذارده است. اهمیت این جنبه از زندگانی آدمی، چنان و چندان است که بسیاری از اندیشمندان و فیلسوفان، به آن توجه ویژه‌ای داشته‌اند. در همین باره نیچه^۱ (۱۹۶۱)، که بیش از هر موضوع فلسفی دیگری به اخلاق توجه کرده است، زرتشت را نخستین بنیان‌گذار اخلاق می‌داند که ارزش‌های والای اخلاقی را به بشر هدیه کرده است؛ زرتشتی که از نبرد میان نیروهای اهورایی و اهریمنی سخن گفته و پاسداری از زندگانی یعنی همان پیروی از اخلاق را وظیفه آدمی می‌شمرد.

اما نقیب‌زاده (۱۳۸۶، الف) اشاره می‌کند که در قلمرو فلسفه، سقراط نخستین کسی است که به سنجش فلسفی اخلاق رو می‌کند. نتیجه چنین سنجشی آن است که دانش، بنیاد هنر اخلاقی است به گونه‌ای که اگر آدمی، حقیقت نیک و بد را بشناسد، بد نمی‌کند. به سخن دیگر بدکاری از نادانی است. چنین است که برای سقراط نیز فلسفه حقیقی، همان فلسفه اخلاق است. از سوی دیگر بسیاری از اندیشمندان بزرگ مسلمان چون ابن‌مسکویه، کندی، فارابی، ابن‌سینا، غزالی، خواجه نصیر و رازی، نیز درباره اخلاق پژوهش کرده و نوشته‌اند (هلستید^۲، ۲۰۰۷: ۲۸۵).

اما در دوران نو نیز، اندیشه درباره اخلاق، ادامه داشته است به گونه‌ای که روسو، آن را برترین جنبه هستی انسان و جدا کننده او از دیگر جانوران برشمرده است (نقیب‌زاده، ۱۳۸۶ب)؛ برخی چون کانت^۳، میل^۴، بنتام^۵ و رالز^۶، در جستجوی چارچوبی برای تصمیم‌گیری اخلاقی برآمده‌اند (هلستید، ۱۹۸۶) و برخی دیگر نیز چون نیچه (برای نمونه: نیچه، ۲۰۰۳؛ نیچه، ۲۰۰۶) و کی‌یرکه‌گور^۷ (برای نمونه: کی‌یرکه‌گور، ۱۹۶۲) که از پیشروان فلسفه هستی^۸ شمرده می‌شوند، با نقد سقوط فرهنگی و اخلاقی انسان مدرن خواستار اندیشیدن دوباره درباره چیستی و چرایی اخلاق و نقش آن در زندگانی آدمی شده‌اند.

1. Nietzsche
 2. Halstead
 3. Kant
 4. Mill
 5. Bentham
 6. Rawls
 7. Kierkegaard
 8. Existence Philosophy

چارچوب نظری

بر چنین زمینه‌ای است که در میان اندیشمندانی که به بررسی فلسفی اخلاق پرداخته‌اند، نقش بسیاری از فیلسوفان هستی^۱ برجسته و بنیادی است. فلسفه‌های هستی از فلسفه‌های جدید هستند که با اندیشه فیلسوفانی چون کی‌یرکه‌گور و نیچه در سده نوزدهم میلادی شکل گرفته‌اند؛ این فلسفه‌ها در سده بیستم از سوی اندیشمندانی چون هایدگر^۲، یاسپرس^۳، مارسل^۴، بوبر^۵ و سارتر^۶ گسترش یافته‌اند. اندیشه این فیلسوفان یکسان نیست اما همه آنها با نگاهی ژرف به زندگانی و هستی آدمی، بر ویژگی‌هایی چون آگاهی، خود بودن، خود شدن، اصالت و آزادی آدمی پای فشرده‌اند (گریک، ۲۰۰۰). چنین مفهومی در نگرش این اندیشمندان با اخلاق، پیوند و بستگی دارد. به سخن دیگر چنین مفهومی، در نگرش این فیلسوفان همان ارزش‌های اخلاقی هستند.

از سوی دیگر در سخن از اخلاق و ارزش‌های اخلاقی، در اندیشه و رفتار هر فرد، می‌توان آن را در نسبت با خود، دیگران، سایر موجودات، محیط و خدا نگریست (یوسف الزرداوی، ۱۹۸۱، به نقل از هلستید، ۲۰۰۷). برای نمونه می‌توان از اندیشه یا رفتار اخلاقی فرد با دیگران سخن گفت. اندیشه و رفتار اخلاقی فرد در ارتباط‌های اجتماعی خود با دیگر انسان‌هایی که با او سر و کار دارند نیز در این قلمرو می‌گنجد. یکی از چنین ارتباط‌هایی را می‌توان در رابطه میان معلمی که در دانشگاه آموزش می‌دهد با دانشجویانش، نگریست. چنین است که می‌توان از رابطه اخلاقی استاد با دانشجویانش سخن گفت.

در همین باره چنین استادی می‌تواند با پرسش‌هایی چون اخلاق چیست؟ چرا باید در رابطه با دیگران و به‌ویژه دانشجویان، اخلاقی اندیشیده و رفتار کرد؟ و چگونه می‌توان در ارتباط با آنان، اخلاقی اندیشیده و رفتار کرد؟ روبرو شود. چنین پرسش‌هایی که از گونه چیستی، چرایی و به دنبال آن چگونگی هستند، پرسش‌هایی فلسفی درباره اخلاق هستند.

بر چنین زمینه‌ای در پژوهش حاضر، چیستی و چرایی زندگانی اخلاقی آدمی، از منظر فلسفه‌های هستی، تحلیل و نقد می‌شود تا بر بنیاد آن، مبانی و اصولی برای رابطه اخلاقی استاد با دانشجویان، پیشنهاد شود. بدین ترتیب در پژوهش حاضر مبانی، برای روشنگری چیستی و چرایی و اصول برای روشنگری چگونگی، برشمرده می‌شوند. بدین ترتیب در پژوهش حاضر معنای مبنا و اصل بدین ترتیب است:

مبنای اخلاقی یعنی توصیف‌های کلی و اساسی درباره اینکه زندگانی اخلاقی آدمی چه هست و چه نیست؛ و اصل اخلاقی یعنی رهنمودهای کلی که استاد می‌تواند با بهره‌گیری از

1. Existence Philosophers
2. Heidegger
3. Jaspers
4. Marcel
5. Bubber
6. Sartre

آنها فرایند تربیت اخلاقی را به سوی هدفها در پیش گیرد. به سخن دیگر اصلها، رهنمودهای کلی هستند که به استاد نشان می‌دهند برای رسیدن به هدفهای اخلاقی، چه باید بکند. چنین تعریف‌هایی از مبنا و اصل با دیدگاه باقری (۱۳۷۹: ۶۵) همسو است. نکته دیگر اینکه روش نیز گویای چگونگی است با این تفاوت که روش رهنمودهای جزئی‌تر و کاربردی‌تر است و اصل رهنمودی کلی‌تر و نظری‌تر است که در پژوهش حاضر و در راستای آشکار ساختن مرزهای پژوهش، از مبانی فقط اصول استنتاج می‌شوند و استنتاج روش‌ها به پژوهش دیگری نیازمند است.

نکته پایانی در روشننگری مسئله پژوهش حاضر اینکه فیلسوفان هستی با نگاهی ژرف به زندگانی واقعی انسان، ماهیت زندگانی اخلاقی او و انحراف‌های فرهنگی و اخلاقی انسان و به‌ویژه انسان مدرن غربی، دیدگاه‌های خود را طرح کرده‌اند. ژرفای اندیشه این اندیشمندان به گونه‌ای است که چه بسا بهره‌گیری از این اندیشه‌ها و پیشنهاد مبانی و اصل‌های اخلاقی راهنمای معلمان، بیش از همه در آموزش عالی ممکن است.

پرسش‌های پژوهش

بر بنیاد آنچه گفته شد پرسش‌های پژوهش حاضر را می‌توان این چنین برشمرد:

۱. ماهیت اخلاق از دیدگاه فلسفه‌های هستی، چیست؟
۲. بر بنیاد اندیشه‌های مشترک فلسفه‌های هستی، مبانی زندگانی اخلاقی استاد با دانشجوینش چیست؟
۳. بر بنیاد اندیشه‌های مشترک برآمده از فلسفه‌های هستی، اصول اخلاقی راهنمای استاد در ارتباط با دانشجوینش چیست؟

روش پژوهش

در پژوهش حاضر از چند رویکرد پژوهش کیفی به ترتیب زیر بهره گرفته شده است: در گام نخست از روش توصیفی و تحلیلی بهره گرفته می‌شود. به سخن دیگر محتوای آثار فیلسوفان هستی و سندهای معتبر و مرتبط با چیستی اخلاق از دیدگاه فلسفه‌های هستی، پس از توصیف، تحلیل می‌شوند تا ماهیت اخلاق از دیدگاه این فلسفه‌ها روشن شود. در گام دوم و برای مقایسه دیدگاه فلسفه‌های هستی برای استنتاج مبانی زندگانی اخلاقی استاد با دانشجوینش، محتوای سندهای معتبر و مرتبط، تحلیل کیفی خواهند شد. اما از آنجا که برای تحلیل محتوای کیفی^۱ همچون یکی از رویکردهای کیفی پژوهش، روش‌های گوناگونی هست (گیون^۲، ۲۰۰۸)، در پژوهش حاضر و برای مقایسه دیدگاه فلسفه‌های هستی درباره

1. Qualitative Context Analysis

2. Given

زندگانی اخلاقی آدمی، از روش تحلیل تطبیقی^۱، بهره گرفته می‌شود. به باور ریوکس^۲ (۲۰۰۶)، تحلیل تطبیقی، مقایسه تحلیلی میان افراد، گفت‌وگوها، گزاره‌ها، مجموعه‌ها، موضوع‌ها، گروه‌ها یا دوره‌های زمانی است که شباهت‌ها و تفاوت‌های آنها را آشکار می‌کند. در دانشنامه پژوهش کیفی (گیون، ۲۰۰۸)، بخش اصلی تحلیل تطبیقی، «تحلیل تطبیقی پیوسته»^۳ خوانده شده و آمده است: «در فرایند تحلیل تطبیقی پیوسته، بخشی از داده‌ها همچون یک مفهوم یا یک گزاره، با دیگر مفهوم‌ها یا گزاره‌ها، مقایسه می‌شود تا شباهت‌ها و تفاوت‌های آنها آشکار شود. با جداسازی و مقایسه پیوسته مفهوم‌ها و گزاره‌ها، امکان گسترش الگوی مفهومی مهیا می‌شود که نشان دهنده رابطه‌های گوناگون میان مفهوم‌ها یا گزاره‌ها است» (گیون، ۲۰۰۸: ۱۰۰). بر چنین زمینه‌ای در پژوهش حاضر مفهوم‌ها یا گزاره‌های توصیف کننده دیدگاه فلسفه‌های هستی درباره زندگانی اخلاقی آدمی، پس از جداسازی، به روش تحلیل تطبیقی پیوسته، مقایسه می‌شوند تا امکان پیشنه‌داد مبانی رابطه اخلاقی استاد با دانشجویانش و نیز به دنبال آن اصول اخلاقی مرتبط با هر مبنا فراهم شود.

چنین است که در گام پایانی و برای استنتاج چگونگی‌ها یا به سخن دیگر اصول رابطه اخلاقی استاد با دانشجویانش، از قیاس عملی^۴ همچون یکی از روش‌های پژوهش فلسفی^۵ (هاگرسون^۶، در شورت^۷، ۱۹۹۱: ۴۵-۴۳)، بهره گرفته می‌شود. باقری (۱۳۸۷) در توضیح قیاس عملی همچون روشی برای پژوهش، آن را از یافته‌های ارسطو می‌داند (باقری، ۱۳۸۷: ۴۸-۴۷). ارسطو با بخش کردن قیاس به قیاس نظری و عملی، کاربرد قیاس نظری را در قلمرو حکمت نظری و در قلمروهایی چون متافیزیک و فیزیک و کاربرد قیاس عملی را در حکمت عملی و در قلمروهایی چون اخلاق، سیاست و تربیت می‌داند. تفاوت‌های اصلی قیاس نظری و عملی در آن است که در قیاس نظری از دو گزاره مقدماتی از نوع هست‌ها و نیست‌ها یا گزاره‌های توصیفی، گزاره‌ای از نوع هست‌ها و نیست‌ها (البته با رعایت قاعده‌های لازم) استنتاج می‌شود در حالی که در قیاس عملی، از یک گزاره مقدماتی از نوع هست و نیست و نیز یک گزاره مقدماتی دیگر از نوع باید و نباید یا همان گزاره تجویزی، گزاره‌ای از نوع باید و نباید (البته با رعایت قاعده‌های لازم)، استنتاج می‌شود. با چنین توضیحی، بهره‌گیری از قیاس عملی در پژوهش حاضر از آن‌رو است که قرار است بر بنیاد توصیف فلسفه‌های هستی از ماهیت اخلاق و نیز تجویزهای آنها درباره زندگانی اخلاقی آدمی از سویی و نیز دانش توصیفی تربیت از سوی دیگر، تجویزهایی درباره چگونگی رابطه اخلاقی استاد با دانشجویانش استنتاج شود.

1. Comparative Analysis
2. Rihoux
3. Constant Comparative Analysis
4. Practical Syllogism
5. Philosophical Inquiry
6. Haggerson
7. Short

ماهیت اخلاق از دیدگاه فلسفه‌های هستی

فیلسوفان هستی بر پیوند اندیشه با تجربه‌های ژرف و واقعی زندگی و هستی آدمی تأکید کرده‌اند و از همین‌رو به آنها فیلسوفان هستی گفته می‌شود. ماهیت اخلاق از دیدگاه فلسفه‌های هستی را می‌توان به ترتیب زیر توصیف و تحلیل کرد:

کی‌یرکه‌گور همچون یکی از پیشروان فلسفه هستی با اشاره به اینکه سراسر زندگی در ژرفا، رنج و اندوه گذشته، این وضعیت را به «استثنایی بودن» خود نسبت می‌دهد (درو^۱، ۱۴۰: ۱۹۵۹).

نبرد کی‌یرکه‌گور با فلسفه نظام پرداز هگل از دو جهت است: نخست اینکه نظام فلسفی هگل با نادیده‌انگاری فردیت آدمی، ارزش او را در نسبت با فرجام تاریخ می‌سنجد؛ کی‌یرکه‌گور با واکنش در برابر این اندیشه هگل که «آزادی فرد، انتزاعی، دروغین و غیرواقعی است» می‌گوید: «فرد آدمی از نوع آدمی برتر است» (نقیب‌زاده، ۱۳۸۶ الف)؛ به سخن ساده‌تر هر انسانی، ویژه است و ویژگی‌های او همان ویژگی‌های نوع، گروه و جامعه نیست و از همین‌رو سخن گفتن درباره فرد فقط با نظر به صفات کلی گروه، جامعه و نوع بشر آن چنان که هگل می‌پندارد، نادیده‌انگاری ویژگی‌های منحصر به فرد هر انسانی است. دیگر آن که هگل کوشیده است کل واقعیت و همچنین حرکت تاریخ را فرایند قانون‌مند و خردمندانة معرفی کند و در همین راستا به انسان نیز از منظر خردمندی می‌نگرد و حتی برای بعد دینی وجود او نیز، به دنبال بنیاد خردمندانة است. اما کی‌یرکه‌گور بر این باور است خرد با همه اهمیت خود فقط جنبه‌ای از هستی آدمی است و جنبه دیگر هستی او، شور^۲ و عشق است و این جنبه‌ها با هم کل یگانه‌ای را تشکیل می‌دهند که همانا هستی آدمی است. کی‌یرکه‌گور در وصف جامع‌تر عصر خود، به ویژگی‌هایی چون سطحی بودن، اندیشه انتزاعی و بی‌شور، بیگانگی با سکوت، تنزل عشق تا حد هوسرانی و اهمیت و سلطه باورهای همگانی اشاره کرده و بر این باور است که مطبوعات در شکل‌گیری و گسترش این ویژگی‌ها و همچنین عدم پابندی انسان‌ها نقش داشته‌اند. او در این باره می‌نویسد: «امروزه همه کس، همه چیز می‌داند اما به هیچ چیز پایبند نیست» (پروسرو ورد^۳، ۲۰۰۰: ۱۷۰). در چنین شرایطی کی‌یرکه‌گور رسالت خود را روشنگری و فراخوانی همگان به آزادی و برون‌رفت از این وضعیت می‌داند.

چنین است که او هستی‌داری انسان‌ها را در سه سطح حسی^۴، اخلاقی^۵ و دینی^۶ ممکن می‌شمارد. انسان‌هایی که در سطح حسی می‌زیند، برای لذت و کامجویی زندگی می‌کنند و پایبند قاعده، قانون و قید و بندی نمی‌مانند و از آنجا که لذت و کامجویی پایانی ندارد، ناامیدی

1. Dru
2. Passion
3. Prosser & Ward
4. Aesthetic
5. Ethical
6. Religious

همراه و سرانجام این نوع زیستن است. انسان‌هایی که در سطح اخلاقی زندگی می‌کنند، به قواعد، قوانین و رسوم پایبند هستند. برای نمونه انسان‌های پایبند به پیمان زناشویی، در این سطح می‌زیند. کی‌یرکه‌گور سقراط را نماد برجسته این نوع زندگی می‌داند؛ انسانی که به خاطر پایبندی به قانون شهر، جان خود را نیز فدا کرد. به باور کی‌یرکه‌گور گرچه سطح اخلاقی، والا و ارزشمند است اما والاترین و ارزشمندترین سطح، سطح دینی است. در این سطح، آدمی در اوج شور، به راستی خود می‌شود. او زندگی حضرت ابراهیم را نماد برجسته این نوع زندگی برمی‌شمرد؛ او که در اوج شور، عزیزترین دلبستگی خود یعنی فرزندش را در راه ایمان به قربانگاه برد. کی‌یرکه‌گور (۱۹۶۲) درباره سطوح سه‌گانه هستی انسانی، به نکاتی اشاره می‌کند: نخست اینکه دو سطح حسی و اخلاقی متضاد یکدیگرند و گزینش یکی مستلزم رهایی دیگری است. دیگر آنکه گذر از سطح اخلاقی به سطح دینی، حرکتی خردمندانه و گام به گام نیست؛ بلکه جهش است و حاصل این جهش یعنی ایمان نیز وضعیتی قطعی نیست و از همین‌رو همواره بین ایمان و بی‌ایمانی، نبرد هست.

نیچه دیگر پیشرو فلسفه هستی است. نیچه نیز همچون شوپنهاور، خواست یا اراده را نیروی بنیادی هستی می‌داند اما آن را نه خواست زندگی بلکه خواست و اراده قدرت می‌پندارد (نقیب‌زاده، ۱۳۸۶ الف)؛ خواست و اراده قدرت، نیرویی است که آدمیان را به تلاش برمی‌انگیزد و این تلاش وجستجو را نیز پایان و سیری نیست و از همین رو است که زندگی با رنج همراه است. او کوشش یونانیان باستان را نمونه می‌آورد که با آن که چهره رنج‌زا، هراس‌آور و تراژیک زندگی را درک کردند، از آن روی نگرداندند و با آری گفتن به آن، فرهنگ و هنرهای زیبا آفریدند. او شکوفایی فرهنگ و هنر یونانی را نتیجه هم‌آمیزی دو الهه نمادین آپولون نماد نظم و خردمندی و دیونیسوس نماد شور و شوق و سرمستی می‌داند. نیچه می‌پندارد با اندیشه سقراط و افلاطون جنبه آپولونی برجسته و جنبه دیونیسوسی آن نادیده گرفته شد و بدین ترتیب انحطاط فرهنگی غرب آغاز و با آموزه‌های زاهدانه مسیحیت [تحریف شده] ادامه یافت. بر چنین بنیادی است که نیچه در نقد وضعیت فرهنگی زمانه خود، به افلاطون باز می‌گردد و بر آن است باور و توجه افلاطون به جهان برین یا جهان معنا که پاینده و جاودان است، به ناچیزانگاری جهان زمینی و زندگی گذرای این جهان انجامید و مسیحیت [تحریف شده] نیز که گونه‌ای افلاطون‌گرایی است، زندگی زمینی و جسمانی و میل‌ها را انکار کرده و به آن «نه» گفت (دانشنامه فلسفه، ۱۹۹۸). نیچه (دانشنامه فلسفه، ۲۰۰۰) بر آن است نظام اخلاقی مسیحیت [تحریف شده]، نیز به رغم نفی قدرت و قدرت‌طلبی، در جست‌وجوی پیروزی و قدرت است با این تفاوت که به جای دفاع از قدرت‌طلبی و بزرگ‌داشت خویشتن که با میل و گزینه طبیعی آدمی هماهنگ است، از ناتوانی، ترحم، ریا و خوارشماری خویش دفاع کرده و بدین ترتیب نظام اخلاقی مسیحیت [تحریف شده]، برای پیروزی و غلبه، ارزش‌های اخلاقی هماهنگ با گزینه و نیروهای زندگی را واژگون می‌کند. نیچه این واژگونی یا به سخن دیگر

بی‌ارزش شدن برترین ارزش‌های گذشته را نهیلیزم^۱ می‌خواند و بر این باور است که بیشتر مردم زمانه او، از این وضعیت بی‌خبرند. او این مردم را «مردم کوچک» می‌خواند و از بی‌خبری و خشنود بودن آنها از وضعیت خود، شکایت کرده و در برابر از «ابر انسان»^۲ سخن می‌گوید و جایگاه حقیقی آدمی را، زمینه‌سازی برای پدیداری «ابر انسان» می‌داند و راه آن را نیز چیرگی و فراروی از خود و آفریدن ارزش‌های نو می‌پندارد. زندگی انسان اصیل، نیرویی درونی دارد که کنش است نه واکنش و از همین‌رو می‌تواند شرایط بیرونی را به سود خود، تغییر داده، به کار گیرد و ارزش‌های نو بیافریند.

سرانجام همچنان که نقیب‌زاده (۱۳۸۷: ۱۳۴-۱۲۴) نیز اشاره می‌کند گرچه نیچه را اخلاق‌ستیز و براندازنده اخلاق می‌دانند و او نیز خود را چنین می‌خواند ولی چون نیک بنگریم ویرانگری او نه درباره هر گونه اخلاقی بلکه یا درباره بسیاری از تعلیماتی است که به نام اخلاق و اخلاقیات، تبلیغ می‌کنند بی‌آنکه خود بر بنیاد آنها زندگانی کنند و یا آن‌گونه اخلاقی است که او آن را نفی‌کننده زندگانی و تباه‌کننده سرشت آدمی می‌داند. به سخن دیگر او به هیچ‌رو به انکار فضیلتی که از توانایی، شایستگی و سرشاری سرچشمه می‌گیرد بر نمی‌آید.

اما هایدگر (۱۹۹۶)، یکی از نمایندگان فلسفه هستی در سده بیستم، هستی انسانی را دازاین^۳ یعنی «آنجا بودن» می‌نامد. او در توصیف وضعیت دازاین در جهان و نیز امکان‌ها و توانایی‌های او است که خواسته یا ناخواسته، به قلمرو اخلاق پا می‌گذارد.

به باور هایدگر جهان دازاین نه تنها چیزها بلکه کسان را نیز در بر می‌گیرد و بدین سان در جهان بودن، با دیگران بودن است. او یادآوری می‌کند که با دیگران بودن ویژگی ذاتی دازاین است و یکی از نمودهای آن نیز همانند دیگران بودن است و چه بسا همانند آنها باقی ماندن است: نقش دیگران در زندگی دازاین می‌تواند به اندازه‌ای شود که از چگونگی‌های فردی او چیزی باقی نماند. از سوی دیگر، با گم شدن دازاین در «دیگران»، آنها نیز ناپیدا می‌شوند و آنچه باقی می‌ماند، روزمرگی، یکسانی و جماعت میان‌مایه و سطحی است؛ جماعتی که با تعریف معیارهای عمومی برای چگونگی زیستن و پیروزی و شکست، از سویی هرگونه تفاوت و فراروی از این معیارها را سرکوب می‌کنند و از سوی دیگر راه را برای پیروان این معیارها، هموار کرده و آنها را نیز از خودبیگانه یا ناصیل^۴ می‌کنند (نقیب‌زاده، ۱۳۸۷).

هایدگر گفتگوهای بیهوده^۵ و سطحی، کنجکاوی و ابهام را نشانه‌های روزمرگی بر می‌شمرد: گفتگوهای روزمره سطحی، نادقیق و همسو با پیش‌فرض‌های همگانی هستند. بیش از این دازاین در زندگی معمولی، به هر چیزی می‌پردازد و می‌خواهد از همه چیز سر در بیاورد ولی به ژرفای هیچ چیز نرفته و در آن نمی‌ماند. سرانجام گفتگوی همگان درباره همه چیز سبب می‌شود

1. Nihilism
2. Ubermench , Superman
3. Dasein
4. In Authenticity
5. Idle Talks

مرز بین سخن و فهم دقیق و نادقیق محو شود و از این رو ابهام، نشانه دیگر روزمرگی است. اما چنین نیست که آدمی همواره چنین زندگی کند. چنین است که هایدگر از ویژگی‌های دیگر دازاین چون نگرانی^۱، اضطراب^۲ و مرگ سخن می‌گوید. در وضعیت نگرانی و اضطراب، اندیشه و رفتار معمولی و بر بنیاد پیش‌فرض‌های پذیرفته شده همگان ممکن نیست بلکه واکنش یا به بیان دقیق‌تر کنش او، یگانه و اصیل خواهد بود. اما برخورد اصیل با مرگ نیز، امکان خود شدن دازاین را فراهم می‌کند. اندیشه و نگرانی درباره اینکه او گذرنده است و رو به سوی مرگ دارد و مرگ یعنی در جهان نبودن، زمینه‌ای برای رهایی از روزمرگی و به خود آمدن و خودشدن است. سارتر (۱۹۵۶) نیز با تأثیرپذیری از اندیشه‌های هایدگر از دو نوع بودن سخن می‌گوید: «بودن به خود»^۳ و «بودن برای خود»^۴؛ اولی که جهان و هرآنچه در آن است را در بر می‌گیرد، فقط هست و همان است که هست و نبودن را به این نوع بودن راهی نیست. ولی دومی که همانا بودن انسانی است، آن است که نیست و می‌خواهد باشد. نبودن برای این نوع بودن، ممکن است: نبودن دوستش در کافه یا دانشجویش در کلاس. او با گسترش این اندیشه نتیجه می‌گیرد نبودن، در سراسر قلمرو بودن پراکنده است. بر چنین زمینه‌ای سارتر بین نبودن، امکان، آزادی، جدایی، مسئولیت، هراس و ارزش‌ها رابطه می‌بیند: نخست اینکه پرسش، مخالفت، پشیمانی، خودداری، شک و نفی، از سویی نشانه امکان‌های گوناگون و آزادی آدمی است و از سوی دیگر نشانه جدایی و ناوابستگی منطقی گذشته از اکنون و اکنون از آینده است و بنابراین آدمی می‌تواند آینده را آن گونه که می‌خواهد، دگرگون کند و برای نمونه همچون گذشته نباشد. دیگر آن که: «آزادی، بنیاد ارزش‌هاست. هیچ چیز جز آزادی من، پذیرش این یا آن ارزش از سوی من را، توجیه نمی‌کند...» (سارتر، ۱۹۵۶: ۴۶).

به باور سارتر بودن آدمی، پیش از ذات^۵ او است و از آنجا که او بودن برای خود و آزاد است، می‌تواند ارزش‌ها را بیافریند و این ارزش‌ها سازنده ذات او هستند. بدین ترتیب مسئولیت و بنیاد آن آزادی مطلق، برای او هراس‌آور است. چه بسا آدمی برای رهایی و فرار از هراس ناشی از آزادی و مسئولیت، به فریب خود دست می‌زند. برای نمونه از آزادی و مسئولیت خود سر باز زده و راهی را که در زندگی برگزیده به تقدیر نسبت می‌دهد.

سارتر در گام بعدی و در توصیف رابطه آدمی با «دیگران»، از سویی ارتباط را لازم و گریزناپذیر و از سویی دیگر بنیاد آن را ستیزه می‌داند. او حتی ارتباط عاشقانه با دیگری را نیز بر همین گونه از چشم‌انداز ستیز و تصاحب دیگری برای خود می‌نگرد و برای نشان دادن بیهودگی و شکست عشق، به صورت‌های بیمارگونه آن مازوخیسم یعنی لذت از آزار و کوچک‌شماری خود و سادیسم یعنی لذت از آزار و کوچک‌شماری دیگری اشاره می‌کند.

1. Care
2. Anxiety
3. Being in Itself
4. Being for Itself
5. Nature Essence

یاسپرس (۱۹۵۶) نیز همچون دیگر نمایندگان فلسفه هستی در توصیف چگونگی بودن آدمی، خرد و هستی را دو بعد بودن او می‌داند که لازم و شرط تحول یکدیگرند. او می‌نویسد: «... انسان خردمندی که از هستی بهره‌ای ندارد، اندیشمندی منطقی و بی‌شور و احساس است... هستی نیز بدون یاری خرد، به صورت احساسات نسنجیده نمایان می‌شود که سرانجام آن نیز خشونت و تبعیت از قانون‌های احساسی و غیرمنطقی است» (یاسپرس، ۱۹۵۶: ۶۸).

یاسپرس در گامی دیگر (به نقل از نقیب‌زاده، ۱۳۸۶ الف) نتیجه پرداختن به علم را دانش^۱ ولی نتیجه پرداختن به فلسفه را آگاهی می‌خواند. این آگاهی سرآغازی است برای به کار آمدن آزادی، به خود آمدن و خود شدن. از همین رو یاسپرس انسان بودن را انسان شدن دانسته و می‌افزاید گرچه آدمی همواره در وضعیتی معین و در شرایطی است که خود، آنها را انتخاب نکرده و به‌وجود نیآورده، ولی می‌تواند آنها را بپذیرد و در راه ساختن خود به کار گیرد و با این کار از همه آنها فراتر رود.

مارسل دیگر نماینده فلسفه هستی و بیژگی عصر کنونی را نگاه به هر چیزی و از جمله انسان از دریچه کارکرد دانسته و این وضعیت را پیامد گسترش فناوری نوین و همچنین رنگ باختن هستی فردی معرفی می‌کند. او تلاش می‌کند با توصیف و بررسی مفهوم‌های دوگانه‌ای چون علم و فلسفه، مسئله و راز، داشتن و بودن و خواستن و عشق، وضعیت اخلاقی امروزی آدمی را روشن‌تر و گامی برای بیداری و رهایی او از این وضعیت بردارد (شیلپ و هن^۲، ۱۹۹۱): علم با تجزیه واقعیت، مسئله‌هایی را طرح و به روش تحلیل، در جستجوی پاسخگویی بر می‌آید. اما فلسفه، کوششی برای بازگرداندن یگانگی از دست رفته واقعیت و بازسازی^۳ آن است. در فلسفه، پرسنده نمی‌تواند موضوع بررسی را رویاروی خود قرار دهد زیرا خود درگیر و جزئی از آن است و از این رو به جای «مسئله» با «راز» روبرو هستیم؛ پس اگر رازهایی چون عشق، مرگ، ایمان، امید و وفاداری، همچون مسئله نگریسته شوند، به بیراهه رفته‌ایم. تمایز دیگر بین داشتن و بودن است. داشتن از سویی قدرت می‌آورد و از سوی دیگر وابستگی و هرچه وابستگی بیشتر باشد، بردگی بیشتر. مارسل با اشاره به داشته‌های آدمیان در زندگانی هر روزه از خود تن گرفته تا مال و پول، خطرها، بیم‌ها و نگرانی‌های ما درباره آنها را نمودهای بردگی ما برمی‌شمرد. او با اشاره به دوگانگی و جدایی داشته‌ها و دارنده آنها، آفرینندگی را در نمودهایی چون آفرینش اثر هنری و اندیشه آزاد، رویاروی «داشته» دانسته و روشن می‌کند که اثر هنری از آفریننده آن جدا نیست بلکه با آن یگانه و جزء «بودن» اوست. همچنین خواستن و میل رویاروی عشق، همدردی و پرستش است. بنیاد خواستن و میل خودخواهی است و بنیاد عشق و پرستش بر گذشتن از خود و حتی دیگری.

1 - Knowledge
2 - Schillp & Hahn
3 - Reconstruction

سرانجام بوبر بیش از هر چیز درباره ارتباط انسانی سخن می‌گوید. او (ازمن و کریور^۱، ۲۰۰۵) از دو گونه رابطه سخن می‌گوید: رابطه «من و آن»^۲ و ارتباط «من و تو»^۳؛ اولی رابطه آدمی با جهان بیرون و رابطه‌ای ابژکتیو است که در آن هر چیزی همچون ابزار رسیدن آدمی به هدفش نگریسته می‌شود. ولی دومی گونه دیگری است چون در هر دو سوی این ارتباط، انسانی است با جهان معنادار، ژرف و یگانه خود. به باور بوبر با نادیده‌انگاری واقعیت سوژکتیو انسان، رابطه «من و آن» بین انسان‌ها نیز ممکن می‌شود. بوبر چنین رابطه‌ای را ناانسانی، تباه‌کننده و مخرب می‌خواند. بوبر با اشاره به اینکه مجموعه ارتباط‌های «من و تو» زنجیره‌ای را تشکیل می‌دهند که آدمی در یک سوی آن و خدا در سوی دیگر آن است، نتیجه می‌گیرد ارتباط «من و تو» زندگی را هرچه بیشتر معنوی و رابطه انسان با خدا را مستحکم می‌کند.

مبانی زندگانی اخلاقی استاد با دانشجویانش از دیدگاه فلسفه‌های هستی

یر بنیاد آنچه گفته شد و نیز به باور گریک (۲۰۰۰) در اندیشه فیلسوفان هستی تفاوت‌های فراوانی وجود دارد اما همگی در تبیین هستی آدمی بر نکته‌های مشترکی تأکید دارند: نخست این که برای آدمی هدف یا ذات^۴ از پیش آشکاری وجود ندارد و این خود آدمی است که ذات خود را با رفتارش معین می‌کند. دوم این که آدمی دارای اراده آزاد است و هیچ یک از عوامل اجتماعی یا بیولوژیک، مانع این آزادی نیست و او می‌تواند با کنترل و در دست گرفتن این عوامل، آنها را در جهت آزادی خود به کار بندد و از این‌رو مسئول پیامدهای آن نیز خواهد بود. «آگاهی» درباره امکان‌های گوناگون در زندگانی و نیز آزادی آدمی در برگزیدن برخی و در نتیجه کنار گذاشتن دیگر امکان‌ها، همواره «آگاهی» به مسولیت و در نتیجه با بیم، هراس و اضطراب همراه است. بر چنین زمینه‌ای می‌توان مبانی زندگانی اخلاقی استاد در ارتباط با دانشجویانش را به ترتیب زیر برشمرد:

۱. ارزشمندی فردیت و ویژگی‌های یگانه آدمی

همه فیلسوفان هستی به گونه‌ای، با پای فشردن بر فردیت و چگونگی‌های فردی، ویژه و چه بسا یگانه هر فرد، زندگانی اخلاقی آدمی را وابسته به درک اهمیت فرد و ویژگی‌های یگانه او دانسته‌اند. برای نمونه کی‌یر که گور فرد آدمی را برتر از نوع آدمی می‌داند (نقیب‌زاده، ۱۳۸۶ الف)؛ نیچه نیز آنجا که تنها بودن خود را به سرنوشت خود نسبت می‌دهد، به این واقعیت اشاره می‌کند که آدمیان با یکدیگر متفاوت‌اند به گونه‌ای که هر یک همچون «تک درختی در بیابان» هستند (نقیب‌زاده، ۱۳۸۷: ۸۲)؛ هایدگر (۱۹۹۶) نیز با ارزشمند دانستن فردیت

1. Ozman & Craver

2. I-It

3. I-Thou

4. Essence

دازاین، هشدار می‌دهد که نقش دیگران ممکن است سبب شود که از خود و ویژگی‌های فردی او چیزی باقی نماند؛ تأکید بر مفهوم‌هایی چون «بودن برای خود»، تنهایی، مخالفت، خودداری و مسولیت از سوی سارتر (۱۹۵۶) نیز نشان دهنده تأکید او بر ارزشمندی فردیت است؛ یاسپرس (۱۹۵۶: ۲۴۳-۲۳۸) نیز که رویکردهای ایده‌آلیستی و پوزیتیویستی را از بسی نظرها رویاروی هم می‌داند، از آن رو نقد می‌کند که هر دو، هستی فردی را نادیده گرفته‌اند؛ سرانجام بوبر نیز با دفاع از رابطه «من و تو» میان انسان‌ها، آن را ارتباطی می‌داند که در دو سوی آن، انسانی است با جهان معنادار، ژرف و یگانه خود (ازمن و کریور، ۲۰۰۵).

۲. ارزشمندی اصالت

در نظر آوردن فردیت و چگونگی‌های فردی و یگانه انسان‌ها از سوی فیلسوفان هستی، زمینه‌ای است برای سخن گفتن از ارزشمندی اصالت و یا به سخن دیگر یافتن خود، خود شدن و زندگی هماهنگ با ارزش‌هایی که فرد پذیرفته است. به نظر آنها وضعیت هر فرد با توجه به موقعیتی که در آن قرار گرفته، یگانه است؛ حال اگر آدمی در موقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی گوناگون همانند دیگران فکر و رفتار کند، اصیل نخواهد بود. چنین است که کی‌یرکه‌گور (پروسر و ورد، ۲۰۰۰) در نقد فرهنگ توده زمان خود، به انحراف‌هایی چون بیگانگی با سکوت و اهمیت و سلطه باورهای همگانی اشاره می‌کند. نیچه نیز با آری گفتن به زندگانی و عشق به سرنوشت و نیز در اشاره‌هایی کوتاه ولی ژرف چون «ای انسان: خودت باش»، «بشو آنچه هستی» (نقیب‌زاده، ۱۳۸۷: ۱۵۰) و «آدمی نمی‌خواهد چیزی جز آنچه هست، باشد» (نیچه، ترجمه منجم، ۱۳۷۴: ۱۰۲) از آدمی می‌خواهد که اصیل باشد. برخی رهنمودهای او (۲۰۰۶) از زبان زرتشت خطاب به پیروانش چون «اینک رهروان من، من تنها می‌روم. شما نیز بروید و تنها شوید ... آن کس که همواره شاگرد باقی بماند، زحمت‌های آموزگارش را پاس نتواند» نیز در همین راستا است. هایدگر (۱۹۹۶) نیز در توصیف چگونگی بودن آدمی به امکان‌هایی چون مرگ، نگرانی و اضطراب اشاره می‌کند که می‌توانند زمینه برون‌رفت از روزمرگی و غفلت و در نتیجه زندگانی اصیل آدمی را فراهم کند. سارتر (۱۹۶۶) نیز بر این باور است که چه بسا آدمی برای رهایی و فرار از هراس ناشی از آزادی و مسئولیت، به فریب خود دست می‌زند و بدین ترتیب اصالت خود را از دست می‌دهد. یاسپرس (دانشنامه فلسفه، ۲۰۰۰) نیز خود شدن و فراروندگی^۲ یا به سخن دیگر زندگانی اصیل آدمی را، در دو حالت یعنی «ارتباط هستی‌آسا» و تجربه «موقعیت‌های مرزی» ممکن می‌داند که در جای مناسب شرح داده می‌شوند. مارسل (نقیب‌زاده، ۱۳۸۷: ۳۵۳) هم با نقد زندگانی ناصیل امروز بشر، نقش فلسفه را روشنگری این وضعیت و هشدار درباره آن می‌داند. سرانجام بوبر (ازمن و کریور، ۲۰۰۵) رابطه اصیل میان انسان‌ها را رابطه‌ای از گونه «من - تو» می‌داند.

1. Prosser & Ward

2. Transcendence

۴. ارزشمندی جنبه پرشور و عاطفی زندگانی در کنار جنبه خردمندانه

فیلسوفان هستی بر اهمیت احساس، شور، عاطفه و عشق در زندگانی آدمی پای فشرده‌اند. اشاره شد که کی‌یرکه‌گور خرد را با همه اهمیتش، فقط جنبه‌ای از زندگانی آدمی می‌داند و جنبه دیگر را شور و عشق می‌نامد و این جنبه‌ها را با هم کل یگانه‌ای به نام هستی آدمی می‌خواند (درو، ۱۹۵۹: ۷۷). نیچه نیز شکوفایی فرهنگ یونان باستان را نتیجه هم‌آمیزی نظم و خردمندی با شور، شوق و سرمستی، می‌داند. هایدگر (۱۹۵۶: ۹۳) نیز که فلسفه و شعر را چون ابزارهای بازنمایی بودن آدمی می‌داند، شعر را حتی گویاتر و کارآمدتر از فلسفه می‌شمارد زیرا فلسفه با دور شدن از بنیادهای یونانی خود به مفهوم‌های سرد و بی‌روح گرفتار شده است. او مستقیم به احساس و عاطفه اشاره نمی‌کند ولی رویاروگاردن شعر در برابر فلسفه و سخن از ارزش برابر آنها و گاه برتری شعر بر فلسفه، گویای توجه او به زندگانی همراه با شور و عاطفه آدمی است. به نظر می‌رسد ارزشمندی مفهوم‌هایی چون شور و هراس درباره «بودن برای خود» در فلسفه سارتر (۱۹۵۶) نیز نشان‌دهنده توجه او به جنبه احساسی زندگانی آدمی است. یاسپرس (۱۹۵۶) نیز به‌ویژه با الهام از اندیشه‌های کی‌یرکه‌گور، خرد و هستی را دو بعد بودن آدمی می‌شمارد که لازم و شرط تحول یکدیگرند. نقد مارسل به نقش سنتی فلسفه در پرداختن به مفهوم‌های انتزاعی و نیز توجه او به مفهوم‌هایی چون همدردی، عشق، ایمان، هنر، راز و بودن نیز در همین راستا است. سرانجام بوبر در توصیف رابطه انسانی یعنی رابطه «من و تو» آن را رابطه‌ای می‌داند که نه فقط دانش بلکه احساس و امید مشترک و دوسویه را در برمی‌گیرد (ازمن و کریور، ۲۰۰۵).

۱۰۳

اصول اخلاقی استاد در ارتباط با دانشجویان از دیدگاه فلسفه‌های هستی

اکنون و پس از برشمردن مبانی اخلاقی استاد در ارتباط با دانشجویانش، می‌توان اصول اخلاقی مربوط به هر مبنا را استنتاج کرد. پیش از این گفتنی است هر مبنا می‌تواند بنیادی برای استنتاج بیش از یک اصل باشد. بر چنین زمینه‌ای اصول اخلاقی راهنمای استاد در ارتباط با دانشجویانش به ترتیب زیر است:

۱.۱. احترام به فردیت و تفاوت

بر بنیاد ارزشمندی فردیت و ویژگی‌های یگانه آدمی، یکی از اصل‌های اخلاقی استاد در ارتباط با دانشجویان، احترام به فردیت و تفاوت آنها است. اشاره شد که فیلسوفان هستی، غلبه باورهای همگانی و در نتیجه نادیده‌انگاری فرد و هر گونه تفاوت را نقد می‌کنند. این وضعیت به‌ویژه در دوران مدرن و با شکل‌گیری و گسترش فناوری‌های مدرن و اطلاعاتی رخ داده است. فناوری‌هایی چون روزنامه، ماهواره و اینترنت، با معرفی و تبلیغ شیوه‌ها و معیارهای همگانی و همسو با ایدئولوژی حاکم برای اندیشیدن و رفتار، هر گونه تفاوت و دگرگونی را برنتابیده و سرکوب می‌کنند. چنین وضعیتی چه بسا به فرهنگ اجتماعی آدمیان تبدیل می‌شود و از

این‌رو همه نهادهای اجتماعی نیز خواسته یا ناخواسته در این راه گام برمی‌دارند. از این‌رو یکی از اصول اخلاقی راهنمای استاد در فرایند آموزش برای برون‌رفت از این وضعیت، احترام به فردیت و نیز تفاوت‌های دانشجویان در اندیشه و رفتار استاد است. چنین استادی باور دارد که از سویی هر دانشجویی تجربه‌های ویژه و متفاوتی از دیگران داشته است و از همین‌رو بینش‌ها و باورهای ویژه‌ای نیز دارد و از سوی دیگر همو توانایی‌های ویژه و متفاوتی دارد که می‌تواند به‌طور ویژه و چه بسا متفاوت با دیگران شکفته شود. از همین‌رو او به جای تلاش برای القای اندیشه‌ها و نیز تحمیل شیوه مخصوصی از اندیشه و رفتار در دانشجویانش، با آنها همدل شده و تلاش می‌کند آنها و ویژگی‌های مخصوص هر یک را بفهمد و هر گونه راهنمایی و اصلاحی را نیز بر بنیاد چنین فهم و پذیرشی در پیش گیرد. بر چنین زمینه‌ای است که راجرز (پراسر و وارد، ۲۰۰۰) آموزش را بیش از انتقال دانسته‌ها درباره رویدادها دانسته و از همدلی^۱ در تربیت سخن می‌گوید؛ همدلی به این معنا است که استاد به جهان درونی دانشجو راه یابد و جهان او را آن گونه تجربه کند که خود او تجربه می‌کند و البته در آن گم نشود. به باور او همدلی تنها دانستن آنچه دانشجو به آن می‌اندیشد، نیست؛ بلکه تجربه کردن به روشی است که او تجربه می‌کند.

پایبندی و رفتار بر بنیاد چنین اصلی از سوی استاد، بیش از اینکه بخشی از منش اخلاقی او در طول زندگانش می‌شود، چه بسا بر دانشجویان او نیز کارگر می‌افتد و آنها نیز احترام به فردیت و تفاوت آدمیان را سرلوحه اندیشه و رفتار خود در زندگانی قرار می‌دهند. گسترش چنین رویه‌ای در هر جامعه‌ای، بر امکان زندگانی خردمندانه‌تر در آن جامعه می‌افزاید چرا که نظام آموزش عالی آن جامعه به دانشجویان می‌آموزد که به جای پذیرفتن معیارهای همگانی که گاه نیز ناستوار و ناروا هستند، خود بیندیشند و آنچه رفتار کنند که خردمندانه‌تر است.

۱.۲. برگزیدن رابطه «دانشجو - استاد» به جای رابطه «استاد - دانشجویان»

یکی دیگر از اصل‌هایی که می‌توان از مبنای ارزشمندی فردیت و ویژگی‌های یگانه آدمی، پیشنهاد کرد، برگزیدن رابطه «دانشجو - استاد» به جای رابطه «استاد - دانشجویان» است. یکی از ویژگی‌های کلاس‌های درس امروزی در دانشگاه‌ها، فراوانی تعداد دانشجویان است. رشد جمعیت، رویکرد بیشتر مردم به ادامه تحصیل در دانشگاه، گسترش کمی و کیفی دانشگاه‌ها و نیز تمایل به جذب دانشجوی بیشتر برای درآمدزایی بیشتر از جمله دلیل‌های چنین افزایشی است. چنین است که در کلاس‌های امروزی چه بسا استاد به جای اینکه با «دانشجو» ارتباط برقرار کند تنها با «دانشجویان» ارتباط برقرار می‌کند؛ همه آنها را یکسان و همسان می‌نگرد؛ برای همه آنها برنامه یگانه در نظر می‌گیرد و از همه خواست‌های یکسانی دارد؛ برنامه، تدریس و آزمون همسان بدون در نظر آوردن تفاوت‌ها و ویژگی‌های مخصوص هر یک از دانشجویان. چه بسا او در کلاس فقط جمع را می‌بیند، با جمع سخن می‌گوید و برای جمع برنامه نوشته و

اجرا می‌کند. چنین استادی در پایان کلاسش گاه حتی نام دانشجویانش را نیز نمی‌داند. چنین است که بوبر (ازمن و کریور، ۲۰۰۵) نیز برای نمونه اشاره می‌کند در کلاس درسی که بیش از ۲۰۰ دانشجو حضور دارد، معلم حتی نمی‌تواند نام دانشجو را به یاد آورد. در چنین وضعیتی او فقط تدریس می‌کند و در پایان نیز نمره‌ای می‌دهد ولی هم او و هم دانشجو راه جدای خویش را در پیش دارند. در چنین وضعیتی، برای هر یک از دانشجویان زمینه لازم برای ابراز وجود و نشان دادن آنچه در واقع هستند، پیش نمی‌آید. چنین است که هر دانشجویی خود را عضوی از واحد معنادار بزرگ تری به نام دانشجوی کلاس می‌نگرد و چه بسا چنان اندیشیده و رفتار می‌کند که از کلاس انتظار می‌رود.

به نظر می‌رسد تغییر چنین وضعیتی بیش از همه از سوی استاد و با تغییر نگرش او درباره چگونگی ارتباطش با دانشجویان ممکن است. با چنین تغییر بینشی او ارتباطش را نه با کلاس، جمع و دانشجویان بلکه با هر یک از دانشجویان و با توجه به ویژگی‌های ویژه و یگانه آنها تنظیم می‌کند. او در می‌یابد که هر دانشجو جهان ویژه خود را دارد که چه بسا می‌تواند در همه‌همه خواست‌ها، نگرش‌ها و باورهای جمع نادیده انگاشته شود. از همین‌رو او در کلاس درسش ارتباطی چندگانه و ویژه را به جای ارتباط کلی با کلاس، در پی می‌گیرد.

۱۰۵

اکنون می‌توان اصول برآمده از مبنای دوم را در پیوند با اصول پیشین و به شرح زیر برشمرد:

۲.۱. برگزیدن رابطه «من - تو» به جای رابطه «من - آن» در ارتباط با دانشجو از سوی استاد همان‌گونه که مبنای ارزشمندی فردیت زمینه‌ساز تعریف مبنای اصالت است، اصل برآمده از مبنای ارزشمندی فردیت یعنی برگزیدن رابطه «دانشجو - استاد» به جای رابطه «استاد - دانشجو» نیز زمینه‌ساز تعریف اصل برگزیدن رابطه «من - تو» به جای رابطه «من - آن» در ارتباط با دانشجو از سوی استاد در قلمرو مبنای اصالت است. چنین پیشنهادی برگرفته از اندیشه بوبر درباره پرورش انسان اصیل است.

در روشننگری بیشتر رابطه من - تو می‌توان گفت چنین رابطه‌ای، دوسویه است: «تو با «من» روبرو می‌شود و من با تو در رابطه‌ای رویارو قرار می‌گیرد و از این‌رو رابطه میان من - تو هم برگزیده شدن است و هم برگزیدن؛ هم واکنش است و هم کنش» (بوبر، ۱۳۸۶: ۱۲۴). بوبر چنین رابطه‌ای را اصیل و صادقانه خوانده و می‌نویسد: «من و تو فقط ارتباط ندارند بلکه این ارتباط در اوج صداقت است ... فقط در این وضعیت است که دیدن و دیده شدن، شناختن و شناخته شدن و دوست داشتن و دوست داشته شدن، همزمان و با هم ممکن می‌شود. (بوبر، ۱۳۸۶: ۱۵۲).

تفاوت رابطه من - تو را با رابطه من - آن از دیدگاه بوبر می‌توان بدین گونه برشمرد (سیف، ۱۳۸۵): نخست اینکه در رابطه من - آن تنها بخشی از هستی آدمی حاضر است در حالی که رابطه من - تو همه هستی آدمی را در برمی‌گیرد. دیگر اینکه رابطه من - تو در زمان حاضر رخ می‌دهد اما رابطه من - آن در زمان گذشته رخ می‌دهد زیرا هر گونه شناخت من درباره

«آن» درباره گذشته آن است. سرانجام اینکه رابطه من - آن در برابر رابطه من - تو به معنای دقیق آن، رابطه نیست زیرا آنچه رخ می‌دهد نه میان «من» و «آن» بلکه در درون «من» است. بر بنیاد آنچه گفته شد، نکته‌هایی برای بهره‌گیری استادان از این اصل گفتنی است: نخست اینکه ارتباط «من - تو»، رابطه‌ای برنامه‌ریزی شده و از پیش آشکار نیست (پروسر و وارد، ۲۰۰۰). به سخن دیگر آدمی می‌تواند درباره موضوع‌ها و باشنده‌های دیگر، از پیش برنامه‌ریزی کرده و برای نمونه آنها را برای رسیدن به هدف‌های خود در زندگانی به کار گیرد؛ ولی رابطه او با دیگر انسان‌ها نه از پیش آشکار و برنامه‌ریزی شده بلکه پویا، زنده و دوسویه است. اگر استاد بتواند رابطه‌ای زنده، پویا و دوسویه با دانشجوی خود برقرار کند آنگاه احساسات او را همچون انسانی هم‌پایه خود بیشتر درک کرده و می‌تواند خود را به جای او قرار داده و او را درک کند. بدین ترتیب نکته مرتبط دیگر این است که ارتباط «من - تو»، در بردارنده ارتباط «تو - من» نیز هست. در این باره این باور کی‌یر که گور روشنگر است که: «معلمی در معنای ژرف آن فراگرفتن است. آموزش واقعی آنگاه آغاز می‌شود که شما در مقام استاد از دانشجوی خود یاد بگیرید. خود را به جای او قرار دهید تا بتوانید آنچه را که او درک می‌کند و روشی که او درک می‌کند را بفهمید» (به نقل از والترز، ۲۰۰۸: ۱۱۲). سرانجام اینکه چنین رابطه‌ای به تعبیر کی‌یر که گور رابطه‌ای نه بر بنیاد شناخت^۱ بلکه بر بنیاد توانایی^۲ است. در رابطه نخست استاد، دانشجو را همچون هر موضوع دیگری می‌نگرد که می‌تواند آن را بشناسد ولی در رابطه از گونه دوم، دانشجو نیز انسانی همچون خود او و دارای توانایی‌هایی از گونه توانایی‌های او است (پروسر و وارد، ۲۰۰۰).

بدین ترتیب رابطه استاد و دانشجو همچون رابطه‌ای شغلی نبوده و به کلاس درس و مسائل آموزشی محدود نمی‌شود. بوبر در روشنگری بیشتر چنین رابطه‌ای می‌گوید: «آموزگاری که می‌خواهد توانایی‌های فراگیر خود را بشکند باید او را آن گونه که هست همچون یک کل دریابد و تأیید کند. ولی او این کار را فقط می‌تواند در رویارویی با او همچون شریک و در موقعیتی دوسویه انجام دهد. آموزگار برای اینکه به نفوذ و تأثیر خود وحدت و مفهوم ببخشد باید همواره نه فقط از دیدگاه خودش بلکه همچنین از دیدگاه فراگیرش زندگی کند ... در اینجا این مسئله اساسی مطرح است که آموزگار باید رابطه من - تو را در شاگرد خود نیز بیدار کند» (بوبر، ۱۳۸۶: ۱۸۰).

آنچه گفته شد زمینه‌ای است برای برشمردن اصل دوم برآمده از مبنای اصالت یعنی «ارتباط هستی‌آسا»

۲.۲. برقراری «ارتباط هستی‌آسا»

اشاره شد که یاسپرس همچون یکی از نمایندگان فلسفه هستی، خود شدن و فراروندگی یا

1. Knowledge

2. Capability

به سخن دیگر اصالت را در دو حالت «ارتباط هستی‌آسا» و تجربه «موقعیت‌های مرزی» ممکن می‌داند. از همین‌رو برقراری «ارتباط هستی‌آسا» با دانشجو از سوی استاد یکی از اصل‌های اخلاقی راهنمای استاد برای پرورش دانشجویان اصیل است.

یاسپرس برای روشنگری «ارتباط هستی‌آسا» نخست با نظر به اندیشه‌های کی‌یرکه‌گور بین جامعه بنیادی^۱ و جامعه ساختگی^۲ تفاوت می‌گذارد. جامعه بنیادی که با تحول تاریخی شکل گرفته و رشد می‌کند، دارای آداب و رسوم و گذشته‌ای مخصوص و در نتیجه، یگانه و متفاوت با جامعه‌های دیگر است و همواره به گذشته خود آگاه و به آن وابسته است. اما جامعه ساختگی، یعنی جامعه‌ای که می‌توان با برنامه‌ریزی آن را ساخت، گذشته‌ای ندارد و یگانه و تاریخی نیست زیرا همانند جامعه‌های ساختگی دیگر، می‌تواند برنامه‌ریزی و ساخته شود (نقیب‌زاده، ۱۳۸۶ ب). البته به نظر می‌رسد هر جامعه واقعی، به سبب داشتن زمینه تاریخی، جامعه‌ای بنیادی است و سخن بر سر شدت و ضعف چنین بنیادی است و از همین‌رو هر چه آگاهی و بستگی جامعه‌ای به گذشته‌اش بیشتر باشد، بنیادی‌تر است. بر همین اساس یاسپرس بر آن است شرایط حاکم بر هر جامعه‌ای در طول تاریخ گذشته و همچنین تحول‌های آن، که می‌توان از آن به روح تاریخی جامعه تعبیر کرد، یگانه و مخصوص همان جامعه است. به نظر یاسپرس روح تاریخی جامعه در شخصیت و رفتار مردم آن جامعه آشکار می‌شود و از این‌رو یکی از هدف‌های تربیت باید بیدار کردن و زنده نگه‌داری روح تاریخی جامعه در دانشجویان آن جامعه از راه‌هایی چون مشارکت در زندگی روزانه، تجربه شیوه سخن گفتن و برخوردهای حضوری اجتماعی چون برخورد با شخصیت انسانی استاد باشد که یاسپرس آنها را «ارتباط هستی‌آسا» می‌نامد (گریک، ۲۰۰۰). و مدعی است خود بودن و خود شدن، تنها بر بنیاد چنین ارتباطی ممکن است؛ ارتباط با دیگران، با سنت، فرهنگ و تاریخ.

بر بنیاد این اصل، استاد از سویی باید به تاریخ و سنت‌های جامعه خود آگاهی یابد و آنها را در اندیشه و رفتار خود آشکار سازد و از سوی دیگر باید آگاه باشد که او نماینده فرهنگ و سنت جامعه خویش یا به سخن دیگر روح تاریخی جامعه خویش است و در رویارویی‌ها و حتی ارتباط‌های روزمره‌اش با دانشجویان، روح تاریخی جامعه را به آنها منتقل می‌کند. در این باره و برای نمونه هر استاد ایرانی، نماینده روح تاریخی جامعه ایرانی - اسلامی است؛ روح تاریخی‌ای که از ویژگی‌های برجسته آن راستی، خردورزی، محبت، سخت‌کوشی و نوع‌دوستی است. او با اندیشه و رفتارش با دانشجویان، مسئولیت دارد این روح تاریخی را در آنها بیدار کرده و پرورش دهد تا آنها نیز به نوبه خود نمایندگان نیک این روح تاریخی باشند.

۲.۳. فراهم کردن زمینه تجربه «موقعیت‌های مرزی» برای دانشجویان از سوی استاد

به باور یاسپرس، شرط لازم دیگر برای زندگانی اصیل، تجربه «موقعیت‌های مرزی» است؛

1. Community
2. Society
3. Graic

حالت‌هایی که آدمی در اوج شور و شادی و سرشاری و حرارت و یا در ژرفای درد و اندوه و رنج و حیرت و سرگشتگی تجربه می‌کند؛ تجربه‌هایی چون رویارویی با مرگ، جنگ، شکست، گناه، رنج، عشق و حضور خدا. در چنین وضعیت‌هایی است که آدمی درمی‌یابد به راستی کیست و هستی او می‌شکند. از این رو است که یاسپرس می‌نویسد: «آدمی فقط در وضعیت‌های مرزی می‌فهمد که در واقع کیست» (یاسپرس، ۱۹۶۳: ۲۹۹).

بر چنین زمینه‌ای است که ازمن و کریور (۲۰۰۵) اشاره می‌کنند گرچه رویارویی با برخی رخداد‌های نابهنجار زندگانی چون اختلاف‌های زناشویی، تجاوز، گرسنگی، جنگ، مرگ و ابعاد به ظاهر پوچ و بی‌معنی زندگی، مشکل بوده و با محدودیت‌هایی روبرو است ولی در تربیت اگزیستانسی و برای پرورش فراگیران اصیل لازم است ابعاد گوناگون زندگی، چه خوب و چه بد را به آنها نشان دهیم و از او بخواهیم انتخاب کند. از این دیدگاه گرچه رویدادهایی چون جنگ، گرسنگی و بسیاری از دشواری‌های فراروی آدمی ناروا هستند ولی به سبب واقعی بودن، نباید در نظام تربیتی، پنهان شوند.

اما به نظر می‌رسد اندیشه یاسپرس در این باره گسترده‌تر از این باشد. به باور او حالت‌هایی که آدمی در اوج شور و شادی و سرشاری و حرارت تجربه می‌کند، نیک است و از این رو می‌توان در جستجوی چنین تجربه‌هایی بود؛ در این باره رسالت استاد درباره دانشجویانش از سویی آگاهی بخشی درباره نیکی چنین تجربه‌هایی است و از سوی دیگر فراهم کردن زمینه‌های لازم برای چنین تجربه‌هایی است. ولی به نظر می‌رسد به باور او تجربه‌هایی چون رویارویی با مرگ، جنگ، شکست، گناه و رنج، که چهره‌ای رنج‌زا و ناراحت کننده دارند و چه بسا نیک نیستند؛ می‌توانند زمینه‌ساز تحول آدمی باشند. بدین ترتیب گرچه نباید در جستجوی چنین تجربه‌هایی باشیم ولی از آنجا که چنین تجربه‌هایی ناگزیر رخ می‌دهند باید درباره آنها آگاه باشیم و در زمان رخداد، اهمیت آنها در تحول وجود و زندگانی اصیل خود را دریابیم.

۳. آگاهی بخشی درباره بودن انسانی و زمینه‌سازی برای مشارکت همه‌جانبه دانشجوی در زندگانی واقعی با توجه به مبنای ارزشمندی جنبه پرشور و عاطفی زندگانی او در کنار جنبه خردمندانه، اصل اخلاقی راهنمای استاد را می‌توان کمک به دانشجو برای آگاهی از بودن انسانی و مشارکت همه‌جانبه او در زندگی واقعی دانست. به سخن دیگر در جریان تربیت هم باید به جنبه‌های خردمندانه دانشجو توجه کرد و هم احساس‌های او را در نظر داشت و بنابراین باید به او کمک شود تا در کنار پرورش خرد، مهارت‌ها، عواطف، احساس‌ها، ترس‌ها، ناامیدی‌ها و آرزوهای خود را نیز در زندگی واقعی نشان داده و رشد دهد و با توجه به این که جنبه‌های خردمندانه و احساسی فراگیر در بدنش نمودار می‌شود، نباید از نقش بدن او در ادراک جهان و زندگی واقعی غافل ماند. مارسل (۱۹۷۳) با درک چنین اهمیتی است که می‌گوید «من بدنم هستم»^۱. گفتنی است این توجه به معنای نگرش ماتریالیستی و محدود کردن آدمی به جنبه زیستی

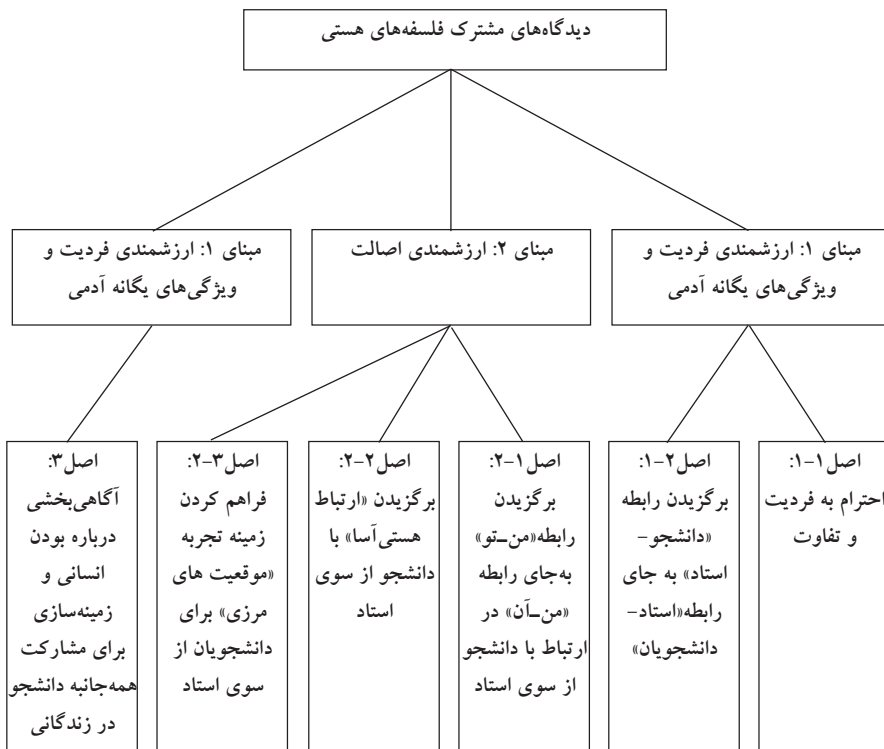
نیست بلکه معرفی بنیاد و نمود تعامل آدمی با جهان است (پلسما^۱، ۲۰۰۷). برای روشننگری بیشتر، اشاره به نکته‌هایی در این باره در قلمرو تربیت لازم است. نکته نخست رابطه میان بدن و تعهد است که دریفوس همچون یکی از اندیشمندان هستی، به آن اشاره کرده است. در توضیح چنین رابطه‌ای می‌توان چنین آغاز کرد که فراگیر با بدن خود شروع به تجربه واقعیت می‌کند و به تدریج احساس‌هایی چون لذت، درد، رنج، خستگی، هراس، گناه و امید را درک می‌کند. احساس درد و عمده احساس خستگی گویای محدودیت‌های بدن او است و او با درک آنها به محدودیت‌های وجود خود پی می‌برد و به دنبال آن نسبت به واقعیت‌ها متعهد می‌شود و مراقب است حادثه‌ها به او صدمه نزنند (ضرغامی، ۱۳۸۸). از همین رو دریفوس با نگاهی کلی‌تر، هر تجربه بدنی را تعهدآور خوانده و می‌گوید: «... نیازهای بدنی به طور مستقیم یا غیرمستقیم در ما حس وظیفه ایجاد می‌کنند...» (سلینگر^۲، ۲۰۰۳: ۸۵). او (۲۰۰۲) برای نمونه با اشاره به ارتباط چهره به چهره میان استاد و دانشجو بر این باور است که چنین ارتباطی، به‌ویژه برای دانشجو تعهدآور است و او را به انجام تعهدها و تکلیف‌هایش، ترغیب می‌کند. همچنین چه بسا او با حضور در مدرسه، جامعه و طبیعت و لمس رویدادها، از سویی لذت برده و از سوی دیگر با درک رخدادها از راه بدن خود، می‌اندیشد. نکته مرتبط دیگر به رابطه بودن و مکان بازمی‌گردد. کنیتلا^۳ (۲۰۰۷) با الهام از هایدگر و با برقراری ارتباط بین بودن و مکان^۴، مکانی که فرد در آن حضور دارد را مؤلفه‌ای بنیادی در برقراری ارتباط ژرف او با جهان و دیگر انسان‌ها و همچنین درک هستی خود قلمداد می‌کند. از این رو او حضور بدنی در مکان را برای تجربه ژرف «خود و جهان» لازم شمرده و نتیجه می‌گیرد حضور بدنی فراگیر در مکان‌های آموزشی مثل مدرسه و دانشگاه به غنای تجربه و ادراک او از خود و جهان می‌افزاید. چنین است که از استاد دانشگاه نیز انتظار می‌رود از سویی دانشجو را درباره وضعیت و نیز جنبه‌های وجودیش آگاه کند و از سوی دیگر فرصت لازم برای مشارکت خردمندانه و نیز احساسی دانشجو در کلاس درس را فراهم کند. چنین کلاس درسی نه فقط خردمندانه بلکه احساسی و پرشور نیز هست. نموده‌های چنین شوری می‌تواند در احساس و تمایل پرشور دانشجو برای حضور در کلاس چنین استادی و نیز ابراز احساس و هستی خود در کلاس درس نمایان شود.

خلاصه و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تحلیل تطبیقی فلسفه‌های هستی درباره ماهیت اخلاق و زندگانی اخلاقی آدمی و استنتاج مبانی اخلاقی ارتباط استاد با دانشجو و نیز اصل‌های اخلاقی متناظر با هر مبنا بوده است.

1. Pallasmaa
2. Salinger
3. Cannatella
4. Place

بدین ترتیب یافته‌های پژوهش حاضر را می‌توان در نمودار زیر خلاصه کرد:



نمودار ۱: مبانی و اصل‌های اخلاقی در ارتباط استاد با دانشجو

اکنون بر بنیاد آنچه گفته شد و در نتیجه‌گیری می‌توان به اندیشه‌های اخلاقی فیلسوفان هستی، انتقادهایی چون ناروشنی و ابهام، تناقض در اندیشه‌ها، کم‌توجهی به جنبه اجتماعی زندگی آدمی و سرانجام عملی نبودن بخشی از این اندیشه‌ها، وارد کرد. برای نمونه کی‌یرکه‌گور در توصیف سطح‌های گوناگون زندگی آدمی، سطح‌های اخلاقی و دینی را جدا می‌کند که چنین جدایی به‌ویژه از دیدگاه دینی که خود او نیز از آن دیدگاه سخن می‌گوید، ناروشن و نادقیق به نظر می‌رسد. در نشان دادن نمونه‌ای از جداناپذیری اخلاق از دین و برتری نداشتن یکی بر دیگری (آنچنان که کی‌یرکه‌گور می‌پنداشت)، می‌توان به دین اسلام نگریست. هلستید در این باره می‌نویسد: «در اسلام رابطه تنگاتنگ و ناگسستنی میان دین و اخلاق وجود دارد که در بسیاری از آیات قرآن آشکار است به گونه‌ای که سخن از ارزش‌های یکسان در آیات قرآن گاه با عبارت «... برای آنها که ایمان دارند» و گاه با عبارت «برای آنها که نیکوکارند»، آمده است (برای نمونه سوره بقره، آیه ۲۵؛ سوره تین، آیه ۶ و سوره عصر، آیه ۳)» (هلستید، ۲۰۰۷: ۳۸۳). این باور نادقیق از سوی کی‌یرکه‌گور سبب می‌شود که او گاه تعهد دینی را رویاروی تعهد اخلاقی بگذارد و چنین بینگارد که گاه برای دینداری لازم است که تعهد اخلاقی خود

را نادیده بگیریم. به نظر می‌رسد با چنین بینشی است که او خود تعهد نامزدیش را که از نظر خودش تعهدی اخلاقی است، زیر پا می‌گذارد تا به سطح ایمان و زندگانی مؤمنانه دست یابد. به کاربردن مفهوم‌ها و گزاره‌هایی چون «ابر انسان» و «آفریدن ارزش‌های نو» از سوی نیچه، «آزادی، بنیاد ارزش‌هاست». از سوی سارتر، «فرا تر رفتن از خود» از سوی یاسپرس و «راز» از سوی مارسل بدون توضیح و روشننگری کافی و به دنبال آن احتمال هر گونه برداشت ناروا^۱، از دیگر نشانه‌های ابهام در اندیشه‌های اخلاقی این اندیشمندان است.

تضاد و گاه تناقض در اندیشه‌های اخلاقی این اندیشمندان یکی دیگر از نقدها است. چنین تضاد و تناقضی گاه در اندیشه‌ها و آموزه‌های هر یک از آنها دیده می‌شود که برجسته‌ترین آنها در این باره نیچه است (نقیب‌زاده، ۱۳۸۷: ۱۱۹)؛ نیچه چه بسا در کتاب‌های گوناگونش، بسیاری سخن متناقض دارد؛ و گاه رویارویی میان این اندیشمندان است. برای نمونه گرچه کی‌یر که‌گور و نیچه در نقد فرهنگ و اخلاق زمانه خود، به بی‌ارزش شدن برترین ارزش‌های گذشته اشاره می‌کنند ولی اولی به ایمان از دست‌رفته فرا می‌خواند و دومی به آفریدن ارزش‌های نو. نمونه دیگر رویارویی را می‌توان در اندیشه‌های سارتر با مارسل نگریست. سارتر خاستگاه و بنیاد ارتباط میان انسان‌ها را ستیز دانسته و بر همین بنیاد ارتباط عاشقانه میان انسان‌ها را ناروا و بیهوده می‌پندارد. مارسل از سوی دیگر ارتباط عاشقانه را زمینه آزادی و اعتلای آدمی می‌پندارد. او همچنین در برابر تأکید بیشتر اندیشمندان هستی بر اضطراب و یأس از شادمانی و امید سخن می‌گوید.

نقد دیگر، کم‌توجهی به زندگانی اجتماعی آدمی و اقتضائات آن است. همچنان که اشاره شد فیلسوفان هستی و به‌ویژه پیشروان آنها تنها بودن و تنها ماندن را از ویژگی‌های زندگانی خود می‌دانستند. این ویژگی را از جنبه‌ای می‌توان به معنای گریز این اندیشمندان از زندگانی اجتماعی تفسیر کرد و چنین نتیجه گرفت که آنها بیش از آن که به زندگانی اخلاقی اجتماعی و اقتضائات آن بیندیشند به فرد و زندگانی اخلاقی فردی او اندیشیده‌اند. بهره‌گیری فراوان از مفهوم‌هایی چون فرد، جماعت میان‌مایه و توده که گاه نیز رنگ و بوی تحقیر و توهین به جمع دارد نیز گواه دیگری از کم‌توجهی به جمع و نادیده‌انگاری اهمیت و نقش زندگانی اجتماعی آدمی حتی در تحول فردی او است.

سرانجام نقدهای پیش‌گفته و به‌ویژه آخرین آنها، زمینه‌ساز پرسش از کاربردی و عملی بودن اندیشه‌های اخلاقی فلسفه‌های هستی در قلمرو تربیت و به‌ویژه در آموزش عالی است. در این باره به نظر می‌رسد پیشنهاد هر طرحی برای ارتباط اخلاقی استاد با دانشجو بر بنیاد اندیشه‌های فیلسوفان هستی، بدون توجه به کاستی‌های پیش‌گفته، واقع بینانه نبوده و به دنبال

۱. خواهر نیچه در دیدارش با هیتلر او را همان ابرانسانی می‌خواند که نیچه نویدش را داده بود. برخی نیچه را سبب اصلی چنین رخدادی دانسته و بر این باورند که چنین نسبتی به این سبب بوده است که نیچه معنای ابرانسان را روشن نکرده است. برخی حتی بیش از این بنیادهای شکل‌گیری اندیشه‌های نژادپرستانه در سده بیستم را در اندیشه‌های مبهم فیلسوفان هستی به‌ویژه اندیشه‌های نیچه می‌دانند.

آن در عمل نیز ناکام خواهد بود. همچنین تربیت آدمی ماهیتی اجتماعی دارد و از این رو سخن گفتن از اخلاق در قلمرو تربیت، بدون توجه کافی به ماهیت اجتماعی تربیت، ناواقعی و ناتمام است و از این رو با کاستی‌هایی روبرو است.

بدین ترتیب به نظر می‌رسد با برگرفتن نگاهی واقع‌بینانه می‌توان نتیجه گرفت اندیشه‌های فیلسوفان هستی درباره اخلاق دارای قوت‌ها و کاستی‌هایی است که با نگاهی نقادانه می‌توان از نقطه‌های قوت برای دست یافتن به مبانی و اصول راهنمای اخلاقی ارتباط استاد با دانشجو بهره گرفت و در عین حال به کاستی‌های آن نیز توجه کافی کرد. چنین است که می‌توان در پژوهش‌های دیگری مبانی و اصول پیشنهاد شده را بر مبنای کاستی‌هایی که برشمرده شد، نقد و بررسی کرد.

منابع

۱. باقری، خسرو. (۱۳۷۹). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. تهران: انتشارات مدرسه.
۲. باقری، خسرو. (۱۳۸۷). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۳. بوبر، مارتین. (۱۳۸۶). *من و تو*. ابوتراب سهراب و الهام عطاردی. تهران: فرزانه.
۴. سیف، مسعود. (۱۳۸۵). *تأملی در فلسفه هم‌سخنی مارتین بوبر*. نامه فلسفی. ج ۲. ش ۲.
۵. ضربغامی، سعید. (۱۳۸۸). *فلسفه فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت*. تهران: مبنای خرد.
۶. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۸۶ الف). *درآمدی به فلسفه*. چاپ نهم. تهران: طهوری.
۷. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۸۶ ب). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. چاپ بیست و دوم. تهران: طهوری.
۸. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۷). *نگاهی به نگرش‌های فلسفی سده بیستم*. تهران: طهوری.
9. Cannatella, H. (2007). Place & Being. *Journal of Educational Philosophy & Theory*. Vol. 39. No. 6. pp. 622-633.
10. Dreyfus, H. (2009). *On the Internet: Thinking in Action* (2nd Ed). London & New York: Routledge.
11. Dru, A. (1959). *The Journals of Kierkegaard*. Translated & selected New York: harper Torch Books.
12. Given, L. M (2008). *Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. London & California: Sage publications.
13. Graic, e. (1998). *Encyclopedia of philosophy*. Vol. 7. New York & London: Routledge.
14. Graic, E. (2000). *Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge.
15. Halstead, M. (2007). Islamic Values: A Distinctive Framework for Moral Education? *Journal of Moral Education*. Vol. 36. No. 3. pp 283-296.
16. Heidegger, M. (1996). *Sein Und Zeit*. Trans. J. Stambaugh. Being and Time New York: State University of New York Press.
17. Heidegger, M. (1996). *What is philosophy?* Trans. W. Kluback & J. T. Wilde. London: Vision Press.
18. Jaspers, K. (1956). *Reason & Existence*. Trans. W. Earle. London: Routledge & Kegan Paul.
19. Kierkegaard, S. A. (1962). *The Present Age*. Trans. A. Dru. New York: Library Fontana.
20. Jaspers, K. (1963). *Philosophy and the World*. Chicago: A Gate Way Edition.
21. Marcel, G. (1973). *Tragic Wisdom and Beyond: Including Conversation Between Paul Ricoeur and Gabriel Marcel*. Trans. S. Jolin & P. M. Cornic. Evanston: Northwestern University Press.
22. Nietzsche, F. (2006). *Thus Spoke Zarathustra*. Translated by Adrian Del Caro and Edited by Robert Pippin. Cambridge: Cambridge University Press.
23. Nietzsche, F. (2003). *The Genealogy of Morals*. Translated by Horace Barnett Samuel. New York: Courier Dover Publications.
24. Ozman, H & S. Craver. (1995). *Philosophical Foundations of Education*. New York: Merrill Publishing Company.
25. Pallasmaa, J. (2007). Embodied Experience & Sensory Thought. *Journal of Educational Philosophy & Theory*. Vol. 39. No. 2. pp 769-772.
26. Prosser, B. T & A. Ward. (2000). Kierkegaard & the Internet: Existential Reflections on Education & Community. *Journal of Ethics & Information Technology*. Vol. 1. No. 2. pp. 167-180.
27. Rihoux, B. (2006). Qualitative Comparative Analysis (QCA) and Related Systematic Comparative Methods: Recent Advances and Remaining Challenges for Social Science Research. *Journal of International Sociology*. Vol. 21. pp 670-706.
28. Salinger, C. (2003). The Necessity of Embodiment: The Dreyfus – Collins Debate. *Journal of Philosophy Today*. Vol. 47. No. 3. pp. 80-87.

29. Sartre, JP. (1966). *Being & Nothingness, an Essay on Phenomenological Ontology*. Trans. Hazel E. Barress. New York: Washington Square Press.
30. Schillp, p & L. E. Hahn. (1991). *The Library of Living Philosophers, the Philosophy of Gabriel Marcel*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
31. Short, E. C (1991). *Forms of Curriculum Inquiry*. New york: State University of New York Press.
32. Walters, David. A. (2008). Existential Being as Transformative Learning. *Pastoral Care in Education*. Vol. 26. No. 2. June. 111-118